



2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Cláudia Alexandra Freitas Ferreira

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PROFISSIONAL

O Fim do Princípio

Relatório de Estágio Profissional apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto com vista à obtenção do 2º Ciclo conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei nº74/2006, de 24 de Março e Decreto-Lei nº43/2007, de 22 de Fevereiro)

Professora Orientadora: Prof^a Maria Olga Fernandes Vasconcelos

Porto, junho de 2014

Ficha de Catalogação

Ferreira, C. (2014). O Fim do Princípio. Porto: C. Ferreira. Relatório de estágio profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, SER PROFESSOR, COORDENAÇÃO MOTORA, MABC-2, ATIVIDADE FÍSICA.

AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho representa a colaboração inestimável de vários amigos, que direta ou indiretamente contribuíram de forma preciosa na realização deste estudo. A todos o meu sincero, sentido e eterno agradecimento, na esperança que este trabalho honre a vossa presença.

À Escola Secundária Clara de Resende, por e ter acolhido durante a minha profissionalização.

À professora Olga Vasconcelos, orientadora deste trabalho, pelo acompanhamento, estímulo e paciência permanente, sem os quais seria impossível a realização deste estudo.

À minha professora cooperante, prof.^a Maria José Cardoso, pelo seu inestimável tempo dedicado e a sua “visão” que me ajudou a caminhar com mais força e segurança para a concretização deste estudo.

Aos meus pais e irmão por toda a ajuda diária, direta ou indireta, na execução de mais uma etapa da minha vida.

Aos meus colegas de estágio, Marco Silva e Marcos Vidal, que conseguimos superar todas as dificuldades que foram surgindo.

Aos meus amigos da licenciatura e do mestrado pelos momentos de ajuda e cooperação.

A todos, o meu muito obrigado.

Índice

Índice de Quadros	VII
Índice de Figuras	IX
Índice de Anexos	XI
Resumo.....	XIII
Abstract	XV
Abreviaturas.....	XVII
Introdução	18
1. Enquadramento Pessoal	19
1.1. Enquadramento Biográfico	19
1.2. Expectativas em relação ao estágio profissional /Realidade encontrada 20	
1.3. Entendimento do Estágio Profissional	22
2. Enquadramento institucional	23
2.1. Escola como Instituição.....	25
2.2. Agrupamento Vertical Clara de Resende.....	27
2.3. Caracterização da turma	29
3. Enquadramento operacional	35
3.1. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	37
3.1.1. Conceção.....	38
3.1.2. Planeamento	39
3.1.3. Realização	43
3.1.4. Avaliação	48
3.2. Área 2 – Participação na Escola e relações com a comunidade	51
3.2.1. Projeto “Clara Solidária”	53
3.2.2. Torneio de Futebol	54
3.2.3. Trabalho de Direção de Turma	55
3.3. Área 3 – Desenvolvimento profissional	59
3.3.1. Projeto de Formação Inicial	61
4. Estudo	63
4.1. Introdução.....	65
4.2. Revisão Literatura.....	67
4.2.1. Coordenação Motora.....	67

4.2.2.	Atividade Física	70
4.2.3.	Atividade Física em crianças e adolescentes e os seus benefícios	72
4.2.4.	IMC	74
4.3.	Metodologia	76
4.4.	Resultados	78
4.5.	Discussão	83
4.6.	Conclusão	84
4.7.	Bibliografia	85
5.	Conclusão do Relatório de Estágio	87
6.	Bibliografia	89
7.	Anexos	93

Índice de Quadros

Quadro 1: Tabela de IMC adaptada para crianças e jovens segundo Cole et al. (2000)

Quadro 2: Relação entre os grupos de Atividade Física e o sexo dos participantes avaliados. Valores em número de sujeitos, frequências relativas, qui-quadrado e p.

Quadro 3: Relação entre os grupos de Atividade Física e o IMC dos participantes avaliados. Valores em número de sujeitos, frequências relativas, qui-quadrado e p.

Quadro 4: Relação entre os grupos de Atividade Física e os níveis de coordenação motora (semáforo de trânsito, MABC-2) dos participantes avaliados. Valores em número de sujeitos, frequências relativas, qui-quadrado e p.

Quadro 5: Efeito da Atividade Física na coordenação motora (MABC-2). Média, desvio padrão, valores de qui-quadrado e de p.

Quadro 6: Efeito do IMC na coordenação motora (MABC-2). Média, desvio padrão, valores de qui-quadrado e de p.

Índice de Figuras

Figura 1 – Género dos alunos. Valores em percentagem

Figura 2 - Idade dos alunos. Valores em percentagem

Figura 3 – Grau de parentesco dos Encarregados de Educação dos alunos.
Valores em percentagem

Figura 4 - Pé preferido dos alunos. Valores em percentagem

Figura 5 - Mão dominante dos alunos. Valores em percentagem

Figura 6 - Alunos que praticam alguma modalidade. Valores em percentagem

Figura 7 - Disciplinas preferidas dos alunos. Valores em percentagem

Figura 8 - Disciplinas de que menos gostam. Valores em percentagem

Figura 9 - Modalidades desportivas preferidas na disciplina. Valores em percentagem de EF

Figura 10 - Modalidades desportivas de que menos gostam na disciplina de EF

Índice de Anexos

Anexo 1: Carta de Agradecimento do CEUF

Anexo 2: Questionário de Atividade Física Habitual de Baecke

Resumo

Este relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular Estágio Profissional, do segundo ciclo de estudos, conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto do Porto. O referido estágio decorreu no Agrupamento Vertical Clara de Resende, contando com a colaboração de mais três estudantes-estagiários, uma professora cooperante da escola e uma professora orientadora da faculdade.

O documento encontra-se dividido em seis capítulos: a) Capítulo I: Introdução; b) Capítulo II: Enquadramento Biográfico, onde me dou a conhecer, realçando as expectativas em relação ao estágio; c) Capítulo III: Enquadramento da prática profissional que foi essencial para contextualizar toda a minha atividade; d) Capítulo IV: Realização da Prática Profissional, envolvendo a organização e gestão do ensino aprendizagem, a participação na escola e relações com a comunidade e desenvolvimento profissional através daquele que foi o meu processo, é refletido todo o processo do estágio profissional; e) Capítulo V: Conclusão, reflexão sobre todo este longo processo; f) Capítulo VI: Estudo, diz respeito ao trabalho de investigação ação intitulado de “ Efeito da atividade física, do sexo e do IMC na coordenação motora em crianças.”.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, SER PROFESSOR, COORDENAÇÃO MOTORA, MABC-2, ATIVIDADE FÍSICA.

Abstract

This report was undertaken as part of the curriculum unit Traineeship, the second cycle of studies, leading to the degree of Master in teaching of physical education in the Basic and secondary Educations of Porto's Faculty of Sport. This internship was held in Vertical Grouping of Clara de Resende, counting on the collaboration of three more student-interns, a cooperative teacher of school and a counselor teacher of college.

This document has been divided into six chapter: a) Chapter i: Introduction; b) Chapter II: Biographical Framework, where I give to know, enhancing expectations in relation to the internship; c) chapter III: a framework for professional practice that was essential to contextualize all my activity; d) chapter IV: realization of professional practice, involving the organization and management of teaching learning, participation in school and community relations and professional development through that was my process, is reflected all the process of professional internship; e) Chapter V: Conclusion, reflection on this whole long process; f) Chapter VI: Study, concerns the research work entitled "Effect of physical activity, age, sex and BMI in motor coordination in children.

KEYWORDS: PROFESSIONAL TRAINING, BEING A PROFESSOR, MOTOR COORDINATION, MABC-2, PHYSICAL ACTIVITY.

Abreviaturas

AD- Avaliação Diagnóstica

AF- Atividade Física

AS- Avaliação Sumativa

CEUF- Centro de Estudo Universitário Franciscano

CM- Coordenação Motora

CMF- Coordenação Motora fina

CMG- Coordenação Motora global

DM- Destreza Manual

DT- Diretor de turma

EP- Estágio Profissional

IMC- Índice de Massa Corporal

MED- Modelo de Educação Desportiva

MABC-2 – Bateria de avaliação do movimento para crianças

PA- Planeamento Anual

PC- Professora Cooperante

PFI- Projeto de Formação Individual

PO- Professora Orientadora

RE- Relatório de Estágio

UD- Unidade Didática

Introdução

Este Relatório de Estágio Profissional (RE) reporta-se ao estágio profissional realizado no âmbito do 2º ciclo de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O relatório de Estágio, tem como objetivo resumir todas as etapas que completam este longo caminho de estágio.

Concordando com Alarcão e Tavares (2003), o estágio profissional (EP) é uma experiência fundamental no desenvolvimento profissional dos professores, onde a prática é o espaço privilegiado de aprimoramento de diversas competências adquiridas na teoria, sendo que estas últimas dão-lhe todo o sentido.

O EP baseia-se num projeto de formação, onde existe um grande confronto entre a teoria e a prática, através de uma atitude reflexiva. Este período é fundamental para que o estudante-estagiário encare a profissão de professor, na qual para além da reflexão, o espírito crítico e a aquisição de saberes são fundamentais para um ensino de qualidade.

Ao longo do ano, procurei ser aquilo que Dewey (citado por Jacinto, 2003, p.51) definiu como “ o professor como um prático reflexivo definido a partir de três atitudes: abertura de espírito (disponibilidade para admitir outras opiniões e aceitar construtivamente os seus erros, evitando uma atitude defensiva e insegura no seu comportamento com a instituição e com os seus pares), responsabilidade (pelos seus atos e ponderação sobre os efeitos que estes podem ter nos alunos) e sinceridade e empenho na sua atividade, ao mostrar-se motivado para a renovação e para a mudança, contrariando a rotina que, inevitavelmente, se instala”.

Relativamente à organização do RE, este será composto por vários capítulos: “Enquadramento pessoal”, “Enquadramento Institucional” “Enquadramento da prática profissional”. No capítulo “Enquadramento da prática profissional” será descrito todo o meu processo enquanto professora, segundo 3 áreas: Área 1:, Área 2 e Área 3.

1. Enquadramento Pessoal

1.1. Enquadramento Biográfico

Falando sobre mim, eu sou a Cláudia Ferreira, nasci na cidade de Espinho no ano de 1990. Vivo com os meus pais e desde sempre estes foram, são e serão a minha pedra basilar, apoiando-me em todo o meu trajeto académico e na construção da pessoa que sou hoje.

Desde dos três anos de vida, o desporto esteve sempre presente. Os meus pais colocaram-me desde cedo na natação com objetivo de saber nadar. Como gostei muito da modalidade, aos oito anos acabei por iniciar a prática federada até aos meus dezasseis anos de idade. Para além de ter praticado esta modalidade, experimentei outras, tais como patinagem, andebol e polo aquático. Embora terem sido experiências muito curtas, estas contribuíram para a minha cultura desportiva. Com a prática da natação consegui várias recordações e títulos mas acima de tudo contribuiu para a minha formação como pessoa e aprender assumir erros, a respeitar decisões e a cooperar com os outros.

Atualmente, em conformidade com a vida de Estudante-Estagiário, estou envolvida na Associação Natação Norte de Portugal como árbitra distrital, estando nos quadros nacionais de arbitragem e mantenho funções como professora de natação nas Piscinas de Águas Santas pela Câmara Municipal da Maia. Estes cargos são proveitosos para a minha experiência e para o meu júbilo pessoal.

A minha formação académica, foi repartida pelo Instituto Superior da Maia, onde conclui a minha licenciatura e a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, onde frequento atualmente o estágio curricular. Acredito que esta diversificação formativa me torna mais adaptável e recetiva a diferentes contextos e ideias.

O meu percurso até então contribuiu, em grande medida, para a minha formação, mas também permitiu retirar alguns ensinamentos, abrindo-me desta forma, os meus horizontes para a evolução da minha conceção enquanto professora de Educação Física.

1.2. Expectativas em relação ao estágio profissional /Realidade encontrada

O EP é uma grande oportunidade de aprendizagem através de ações, decisões, erros e também com a experiência de outros professores da escola. Este ano pressupõe a consolidação dos conhecimentos adquiridos em quatro anos de ensino.

Segundo Silva (citado por Souza, 2009, p.2), o jovem professor, no início da sua carreira, possui uma visão da profissão bem diferente em relação a um professor com mais experiência. Por muito boa que seja a sua preparação, tanto ao nível científico, como pedagógico, existe sempre o denominado “choque com a realidade”, resultando das diferenças encontradas entre a formação inicial e o que acontece na realidade.

Quando me foi atribuída uma turma, questionei-me se os alunos me iriam respeitar, se iria ter problemas de controlo da turma, e se eles iriam confiar nos meus conhecimentos e competências. Por outro lado, tinha também algumas reservas quanto ao facto de ser professora estagiária, e se isso também iria condicionar a forma como os alunos me viam. Porém, o cenário que encontrei foi o de uma turma barulhenta, indisciplinada e faladora. Tentei sempre manter uma boa relação entre os alunos dentro e fora da aula.

Em relação, aos colegas de Estágio, Marco Silva e Marcos Vidal, será fundamental o espírito de equipa nomeadamente na definição de estratégias e a concretização de tarefas diversificadas sob a orientação da professora cooperante.

No que diz respeito à professora cooperante (PC), espero receber feedbacks construtivos para a minha evolução enquanto pessoa e professora. Albuquerque et al. (2008) referem-se ao (à) professor (a) cooperante como um profissional que deve ser justo, inspirador de confiança, honesto, compreensivo, exigente, disponível, competente e amigo e deve assumir a responsabilidade de conduzir o estagiário(a) ao exame reflexivo dos atos pedagógicos e das relações estabelecidas.

Na minha opinião, tenho sorte de ter vivido esta realidade, em que a relação com a professora cooperante foi a melhor. A imagem que eu tinha e

continuo a ter daquele que deve ser o perfil do(a) professor(a) cooperante, que no parágrafo anterior fundamentei com bibliografia de apoio, corresponde de todo à tal figura mais importante do meu processo.

Sobre a orientadora de estágio, esta será o elo de ligação da tríade professora estagiária – escola – faculdade. O OE é então um dos principais intervenientes no processo formativo dos estagiários, sendo responsável pelo acompanhamento da prática pedagógica com a finalidade de proporcionar ao futuro professor uma prática docente de qualidade, num contexto real (a escola) que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias a um desempenho consciente, responsável, eficaz e competente. (Albuquerque, Graça & Januário, 2005).

Espero que seja um ótimo ano escolar tanto para mim como para os alunos e que cheguemos ao fim satisfeitos, eu como professora estagiária, as professoras cooperante e orientadora com a satisfação de terem contribuído da melhor forma para a minha formação enquanto professora estagiária e os alunos, satisfeitos com um ano de formação de competências motoras e não só na disciplina de Educação Física. Que seja, para todos, uma experiência muito enriquecedora.

1.3. Entendimento do Estágio Profissional

O EP, a meu ver, é uma oportunidade de aprender com a experiência e com as minhas decisões perante problemas que surgem diariamente. Este conhecimento será certamente retido ao longo da vida pois é uma fase marcante, a do primeiro ano que lido verdadeiramente com a profissão, embora com uma carga horária reduzida.

O estágio proporciona observar diferentes métodos de ensino de professores da escola, confrontar ideias, métodos e estratégias de ensino entre os colegas estagiários, aprender e trocar experiências com a PC, e a PO, assim como enriquecer-me como profissional e como pessoa.

É uma aprendizagem supervisionada, onde existirão tomadas de decisão e é importante aprender com ações menos eficazes através de reflexões e conselhos da professora e colegas estagiários. Segundo Pimenta e Lima (2004), a ação é sempre aludida a algo concreto, segundo o seu processo e o que se pretende na realidade. Estas decisões pressupõem a consciência e o conhecimento do ser humano e do seu desenvolvimento. Este pensamento vai ao encontro às responsabilidades que o estágio envolve.

As preocupações típicas dos futuros professores são produtos inevitáveis da evolução profissional. Parecem modificar-se em função do tempo de exercício da profissão, especialmente durante os primeiros anos. Dúvidas, inseguranças e desilusões, muitas vezes, acompanham o início da prática docente.

Quanto ao facto do professor-estagiário lecionar Educação Física a uma turma que pertence ao professor-cooperante, de certo modo, é diferente de lecionar às suas próprias turmas. Por um lado, temos um auxílio fundamental que nos ajuda a melhorar em todos os aspetos, através de críticas construtivas, demonstrações, conselhos, entre outros procedimentos. Por outro, os alunos sabem que, não somos os responsáveis pela turma, podendo por vezes colocar em causa a sua independência.

2. Enquadramento institucional

2.1. Escola como Instituição

A escola é um instrumento estrutural da sociedade, próspero em potencialidade de desenvolvimento social e cultural, que no entanto tende a ficar na sombra daquilo que pode ser. É esta a visão que tenho, a mais imediata do universo escolar, por tudo o que vivi e por tudo o que presenciei. Penso que todos têm uma visão do que foi, ou do que é a escola, visão esta que dificilmente pode ser acrítica.

De acordo com Moreira e Candau (2003), a escola é uma instituição construída historicamente no contexto da modernidade, considerada como mediação privilegiada para desenvolver uma função social fundamental: transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade. Assim, a escola e os professores, hoje talvez mais que nunca, são muito importantes no processo formativo da criança e do jovem, visto que uma grande parte do tempo da infância e adolescência é passada na escola.

A escola na sua dimensão social possibilita a vivência de relações sociais entre diferentes grupos, a escola procura incutir regras de relacionamento entre os diferentes grupos e os alunos criam também as próprias regras de convivência e aprendem a respeitá-las. Se os alunos solidificarem o valor do respeito pelos outros a sociedade terá uma base de socialização muito melhor, mas como a escola não consegue transmitir todos os valores e não garante que os que fornece ajam. A escola não consegue resolver todos os problemas da sociedade, nem formar o Homem na íntegra.

Para Batista (2009) a escola expressa um compromisso para com a sociedade. Uma condição fulcral para garantir a qualidade do desempenho das nossas escolas, enquanto “escolas do presente” é o professor ser encarado como uma autoridade profissional.

Para Cunha (2008, p.22), um professor deve estimular “os alunos a “aprender a aprender” e a “aprender a ser”. O professor deve ser alguém que contenha qualidades pessoais que permitam, aos alunos uma aprendizagem mais consistente e a vários níveis.

Para além da vertente social, a escola também é fundamental para demonstrar e procurar criar hábitos de uma vida saudável através da Educação Física. Atualmente a sociedade possui muitos indivíduos sedentários e torna-se fundamental criar hábitos, o gosto pela prática desportiva para que na idade adulta permaneçam a praticar exercício físico diariamente. A Educação Física na escola é o único meio de garantir que as crianças e os adolescentes pratiquem pelo menos duas vezes por semana exercício físico.

2.2. Agrupamento Vertical Clara de Resende

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

No que respeita às atuais instalações, são as mesmas desde o ano letivo de 1959-1960. Situa-se na freguesia de *Ramalde*, no concelho e distrito do *Porto*. No ano de 1978 a instituição alterou a sua designação para *Escola Secundária Clara de Resende*. Contudo, esta formatação não se manteve durante muito tempo, adquirindo mais tarde a nomeação de *Escola Secundária com 3º Ciclo Clara de Resende*. E de novo, no ano letivo de 2004-2005, passando a ser *Sede do Agrupamento Vertical Clara de Resende*, compreendendo assim a *Escola S/2,3 Clara de Resende* e a *Escola Básica do 1º Ciclo nº47* (atualmente designada por *Escola Básica do 1º Ciclo João de Deus*).

Centrando-me nos recursos humanos, a escola compreende: conselho administrativo; corpo docente; auxiliares de funções educativas e alunos. Assim sendo, o organograma hierárquico da escola é superiormente constituído pelo Conselho Geral, integrante dos diversos membros da comunidade interna e externa à escola, que elegem o Diretor. Por sua vez a Diretora, preside, simultaneamente, o Conselho Administrativo da escola, coadjuvada pela Chefe dos Serviços Administrativos e o Conselho Pedagógico, orientando os diversos Coordenadores de Departamento. Para além da diretora, a direção executiva da escola é organizada pela seguinte ordem hierárquica e operante: Subdiretor; Adjunta do Ensino Básico; Adjunta do Ensino Secundário; Assessor do Ensino Básico; Assessor do Ensino Secundário.

No que respeita à constituição da restante comunidade educativa, a escola conta com a colaboração de cerca de 130 professores divididos pelos respetivos Departamentos; 30 auxiliares de ação educativa e cerca de 1300 alunos, sendo estes distribuídos entre o 5º e 12º ano.

A nível de recursos espaciais e no que é concernente à disciplina de Educação Física, a Escola engloba um ginásio, uma pista de atletismo exterior anexa ao campo e uma Sala de Expressões Dramáticas, onde poderão ser desenvolvidas atividades rítmicas e que serve de complementaridade aos restantes espaços.

A escola tem uma parceria com o Estádio do Bessa, que dispõe de dois pavilhões e dois campos de futebol, adequados a várias modalidades desportivas.

2.3. Caraterização da turma

É importante ter um conhecimento geral acerca da turma, visto o ensino ser dirigido para os alunos que a integram. Com a consequente recolha e interpretação dos dados, o docente poderá estabelecer e aperfeiçoar estratégias tendo em conta as diversas situações que possam surgir, de forma a agir eficientemente sobre a turma, tendo sempre como objetivo principal – motivar os alunos ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem.

O estudo abrangeu diferentes domínios de consulta, de modo a obter um conhecimento variado e específico em diferentes áreas – informação bio-social (sexo, idade, agregado familiar, lateralidade-mão preferida e pé), informação desportiva extra curricular e informação escolar (disciplinas e modalidades que mais e menos gostam modalidades).

Informação Bio-social

Género dos alunos

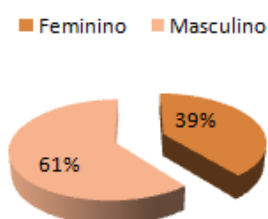


Figura 1 –Género dos alunos. Valores em percentagem

Na **figura 1**, podemos verificar que a turma é constituída maioritariamente por alunos do sexo masculino, 61% (17), em relação a 39% do sexo feminino (11).

Idade dos alunos

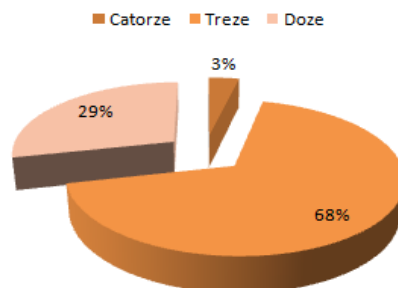


Figura 2- Idade dos alunos. Valores em percentagem

Em relação à idade dos alunos, podemos afirmar que 29% da turma tem doze anos de idade, 68% tem treze anos e somente 1 aluno tem catorze anos, ou seja, 3% da turma.

Grau de Parentesco dos Encarregados dos Pais

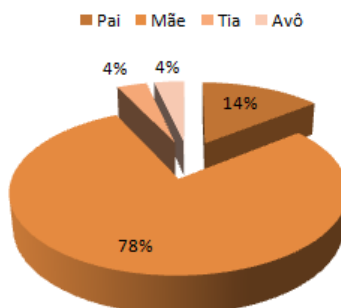


Figura 3 – Grau de parentesco dos Encarregados de Educação dos alunos. Valores em percentagem

Ao observarmos os dados, constatamos que o agregado mais representativo como encarregado de educação é a mãe, com cerca de 22 alunos (78%) e quatro alunos (14%) têm o pai como principal responsável neste cargo. Enquanto uma minoria composta por 2 alunos (4%) têm o avô e a tia como principal responsável nesta função.

Pé Preferido

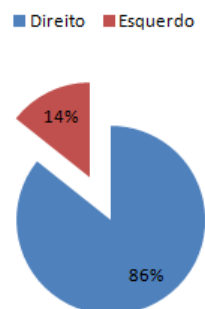


Figura 4- Pé preferido dos alunos. Valores em percentagem

Como podemos observar na tabela e no gráfico acima, o pé preferido dos alunos é o direito, cerca de 86%. Em relação ao pé esquerdo apenas quatro alunos o tem como pé dominante, 14% da turma.

Mão preferida

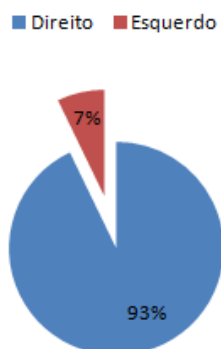


Figura 5 - Mão preferida dos alunos. Valores em percentagem

Mediante os dados apresentados, cerca de 93% dos alunos têm como mão preferida a direita, e só apenas 7% tem como preferência a mão esquerda.

Informação desportiva extra curricular

Prática desportiva Extracurricular

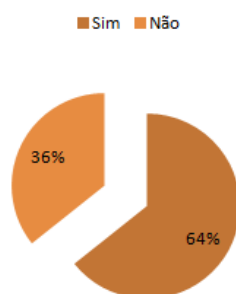


Figura 6- Alunos que praticam alguma modalidade. Valores em percentagem

A maioria dos alunos (64%) pratica alguma modalidade fora do contexto escolar, o que pressupõe uma vida saudável com hábitos de atividade física e vivência desportiva.

Informação Escolar

Disciplinas preferidas

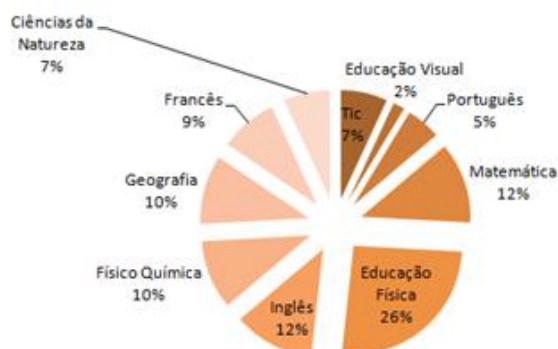


Figura 7- Disciplinas preferidas dos alunos. Valores em percentagem

A disciplina que reúne maior preferência entre os alunos é a Educação Física com 26% (15 alunos). As disciplinas de Inglês, Matemática 12% cada, e com 10% cada Geografia e Físico Química, também estão no topo das preferências.

Disciplinas de que os alunos menos gostam

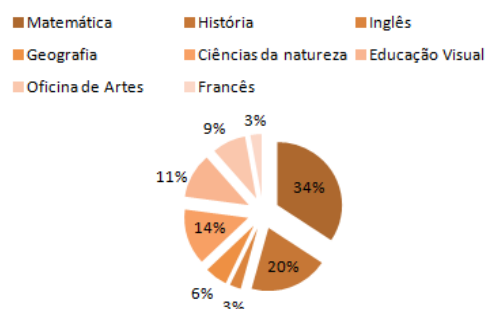


Figura 8- Disciplinas de que os alunos menos gostam. Valores em percentagem.

Os alunos gostam menos da disciplina de Matemática com 34%, seguida pela História com 20%. A disciplina de Ciências da natureza também se encontra no topo das disciplinas que menos gostam (14%).

Modalidades desportivas preferidas na disciplina de EF

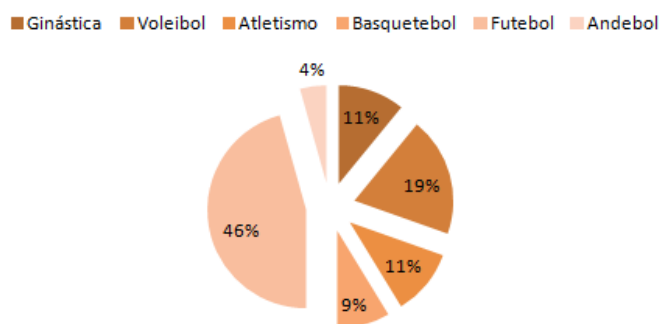


Figura 9- Modalidades desportivas preferidas na disciplina. Valores em percentagem de EF

Como podemos observar, a modalidade desportiva preferida dos alunos na aula de Educação Física é o futebol com cerca de 46%, seguido do Voleibol com 19% e no último lugar do pódio encontra-se o atletismo e a ginástica com 11%.

Modalidades desportivas de que os alunos menos gostam na disciplina de EF

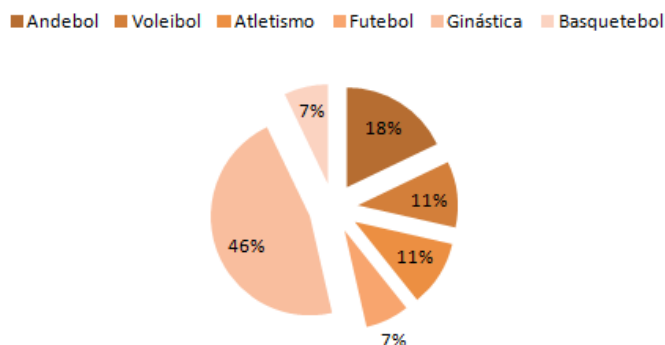


Figura 10- Modalidades desportivas de que os alunos menos gostam na disciplina de EF.

Relativamente as modalidades que os alunos menos gostam na aula de Educação Física são a ginástica, com cerca de 46%, seguido de Andebol com 18%, depois temos o atletismo e voleibol com 11% e por último aparece o futebol e o basquetebol com 7%.

Conclusão

O estudo detalhado da turma, através dos inquéritos realizado pela estudante-estagiária sobre um conjunto de situações de carácter geral, e através dos inquéritos específicos da área de Educação Física, permitiu-nos analisar e concluir que se trata de uma turma que, à partida, proporcionará um bom ambiente pedagógico – essencial para atingir o êxito ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, o que importa salientar é que este documento é de extrema importância, pois possibilitou-me organizar melhor as minhas aulas e ponderar bem as minhas atitudes e metodologias, em função das características dos meus alunos, em consonância com as avaliações diagnósticas realizadas a cada modalidade.

3. Enquadramento operacional

3.1. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

Este ponto merece ser destacado dentro do RE, é nele que é relatado tudo o que apliquei durante este ano letivo, tudo o que fui aprendendo neste processo de ensino aprendizagem.

O processo de ensino não se caracteriza apenas pelos alunos, mas também engloba um conjunto de pressupostos que potencia a eficiência do processo de ensino. Para tal, torna-se necessário reunir um conjunto de conhecimentos adquiridos não só no decorrer dos quatro anos passados, mas também ao longo das minhas vivências. Irei apresentar tudo aquilo que realizei durante este longo ano, levando –me a refletir novamente sobre o que deveria ter sido melhor e o que não deveria ter feito.

Assim na área da organização e gestão do ensino e aprendizagem relacionamos a concepção, o planeamento, a realização e avaliação do processo de ensino/aprendizagem.

3.1.1. Conceção

A concepção está relacionada com todos os pressupostos necessários para o arranque de um ano letivo, constituindo uma estratégia de intervenção, orientada por objetivos pedagógicos que, com eficácia pedagógica, nos leva a todo um processo de formação de alunos.

A concepção não será de difícil compreensão, por ser isso mesmo, conceber. “Projetar a atividade de ensino no quadro de uma concepção pedagógica referenciada às condições gerais e locais da educação, às condições imediatas da relação educativa, à especificidade da Educação Física”. (Matos, 2014)

Em primeiro lugar, foi importante conhecer a escola e com quem ia trabalhar de maneira a ter a documentação necessária para um longo percurso rico em aprendizagens.

A ligação entre mim e a escola foi feita pela professora cooperante. Através dela ficamos a conhecer a escola, os docentes e os funcionários, bem como, as instalações e o material existente nos pavilhões disponíveis.

Depois de conhecer tudo, foi-me atribuída uma turma, o 8ºA. A PC não conhecendo a turma, forneceu-me algumas informações gerais e em particular, visto esta ser uma turma mal comportada e ter alguns alunos mal comportados.

Segundo Bento (2003, p.7) “todo o projeto de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na concepção e conteúdos dos programas ou normas programáticas de ensino...”. Desta forma, análise do currículo nacional e do programa de Educação Física para o 8ºano de escolaridade foi também uma preocupação no início do ano.

No início do ano letivo, estava um pouco nervosa no que diz respeito ao primeiro contato com os alunos e ao facto de não saber como reagir. A minha experiência neste meio é reduzida, uma vez que durante o ano anterior ao estágio foram poucas as vezes que tive a possibilidade de lecionar e de ganhar experiência. As vezes que pude fazê-lo, foram em grupo.

3.1.2. Planeamento

O planeamento é uma tarefa que o professor deve realizar de forma cuidada e com bastante rigor, de forma a sistematizar e organizar o processo de ensino, de forma a proporcionar aos alunos um ensino coerente e com uma sequência lógica de conteúdos e matérias.

Segundo Gandin (2010), “planear é transformar a realidade na direção escolhida, dar certeza e precisão à própria ação. Podemos considerar um conjunto de ações com vista a aproximar uma realidade a um ideal.

Inicialmente comecei por analisar o Programa Nacional de Educação Física em vigor para o 8º ano em particular. Em simultâneo fiz a comparação com os conteúdos programáticos do Ensino Básico feita pelo grupo de Educação Física da escola. Estes procedimentos ajudaram-me a ter conhecimento acerca das modalidades a serem abordadas durante o ano letivo.

Para a realização do planeamento, o núcleo de estágio, após tomar conhecimento das turmas atribuídas, elaboramos uma ficha de caracterização que serviu para conhecer melhor os alunos, sendo a mesma preenchida na aula de apresentação. Depois de preenchida, procedemos à análise estatística dos dados, através da qual conseguimos verificar as preferências dos alunos, as suas dificuldades e as suas experiências.

Descrito nas normas do EP, o planeamento define-se da seguinte forma Planificar o ensino em três níveis: anual, unidade didática e aula tendo em conta : objetivos; recursos; formas de avaliar o processo de ensino aprendizagem e contemplar decisões de ajustamento. (Matos, 2014).

Bento (2003), aponta a necessidade de diferentes momentos e níveis de planeamento e respetiva preparação do ensino pelo que devemos ter em atenção os seguintes: plano anual, plano periódico (Unidade didática) e o plano de aula. Estes níveis de planificação foram utilizados por mim neste ano de estágio.

No que diz respeito ao planeamento anual (PA), “é um plano de perspetiva global que procura concretizar e situar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas” (Bento, 2003, p.59), correspondendo este ao

número total de aulas disponíveis para a realização do ensino e a sua estruturação. Para a sua elaboração tive de ter em conta alguns documentos, entre os quais o programa nacional de Educação Física, o currículo e o roulement.

Feita a leitura dos documentos, as modalidades a lecionar foram as seguintes: Ginástica de Solo, Atletismo – Corrida de Barreiras e Basquetebol para o primeiro período; Voleibol, Atletismo – Corrida de Velocidade e Andebol para o segundo; Finalmente para o terceiro período, Badminton, Atletismo – Salto em comprimento e Futebol.

Não posso deixar de esquecer ainda que, no PA, tive de deixar dias disponíveis para a realização de outras atividades tais como as avaliações da aptidão física, os testes escritos e as auto avaliações.

O Modelo de Estrutura de Conhecimento de Vickers (1990), reflete um pensamento transdisciplinar, identifica as habilidades e as estratégias de uma modalidade específica e mostra como conceitos das ciências do desporto influenciam o processo de ensino aprendizagem. Mostra como uma matéria é estruturada, e identificando essa estrutura como um guião para o ensino. Estes documentos foram construídos para todas as modalidades que lecionei durante o ano letivo.

Por vezes tive algumas dificuldades, principalmente na construção dos Modelos de Estrutura de Conhecimento onde não dominava algumas modalidades e fui obrigada a procurar informação.

Passando agora para o segundo nível de planificação, as unidades didáticas. Neste nível de planeamento, foi elaborado tendo em conta os conteúdos programáticos e o níveis de desempenho que os alunos mostraram na avaliação diagnóstica.

Segundo Bento (2003, p.75), “as unidades didáticas são partes fundamentais do programa de uma disciplina, na medida que apresentam quer aos professores quer aos alunos, etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem”.

A conceção das UD constituíram uma ferramenta de trabalho essencial à orientação (guião) da intervenção pedagógica pelo facto de nela constarem os

objetivos a atingir, os conteúdos a lecionar, bem como a sua sequência, as estratégias adotadas, os recursos necessários e o tipo de avaliação a considerar.

O problema encontrado foi ter que ajustar algumas aulas, como é o caso da modalidade de Futebol (3º Período), vários conteúdos a serem abordados num menor número de aulas, neste caso 4 aulas apenas. Não houve praticamente evolução nos meus alunos, principalmente nas raparigas, que precisavam de mais tempo para se adaptarem a alguns gestos técnicos.

Recorri várias vezes a estes documentos para poder construir os planos de aula. O plano de aula é o último nível de planeamento, sendo o mais específico.

Para Bento (2003), o plano de aula é a ponte que liga o pensamento e a ação do professor. O plano de aula deve: potenciar bastante tempo de empenhamento motor, estimular os alunos para uma atitude de cooperação, fomentar um clima positivo e contemplar os objetivos essenciais.

É um documento orientador para o professor, que o ajuda a seguir uma sequência lógica dos conteúdos e dos vários exercícios a lecionar. Este documento não é feito para o professor cumprir à risca, mas sim para o orientar. Sempre que for necessário, o professor pode e deve adaptar os exercícios mediante o desempenho dos alunos, indo sempre ao encontro das necessidades dos alunos e da sua evolução.

Os meus primeiros planos de aula, eram muito longos e pouco concisos, tendo demasiada informação e por vezes tornavam-se pouco práticos. Ao longo do ano, com a ajuda da PO e dos meus colegas de estágio, fui melhorando este documento. Tornando-o assim mais prático e de melhor compreensão e maior utilidade, reduzindo ao máximo a quantidade de texto, escrevendo frases curtas e concisas e passei a recorrer mais a esquemas, que se tornam muito úteis e de rápida perceção.

este nível de planeamento, foi o momento onde parei várias vezes para refletir nas aulas anteriores. Analisando o que não correu tão bem como esperava, o que poderia ter corrido melhor e o que não pode voltar a acontecer. Sendo este o momento em que refleti sobre os vários aspetos a

considerar par a aula seguinte, de forma a melhorar o processo de ensino e aprendizagem, procurando delinear novas estratégias e adaptar exercícios para que os alunos estivessem empenados e dedicados com grandes níveis de motivação, proporcionando-lhes um ótimo clima de aprendizagem.

Nos planos de aula, também tive algumas dificuldades em estruturar exercícios adaptadas a cada nível de desempenho dos alunos, de maneira a não ficarem desmotivados e o tempo que devia despende para cada exercício.

Aquando da realização dos planos das aulas, tive também de ter sempre presente os alunos que estavam impossibilitados de realizar as aulas, atribuindo tarefas específicas, estando sempre relacionadas com estas.

Esta gestão por vezes levou-me a pensar em várias estratégias e soluções para manter toda a turma a trabalhar empenhada e a que todos pudessem aprender.

3.1.3. Realização

Passando para a realização da prática em contexto pedagógico, cabe-me agora relatar as minhas experiências durante o estágio.

Utilizei tudo aquilo que aprendi ao longo do meu processo de formação para passar aos alunos e para poder desempenhar a função de docente com qualidade.

Nas primeiras aulas, sentia-me algo nervosa. As razões talvez se prendam com o facto de estar, nessa altura, a vivenciar uma experiência como professora pela primeira vez, ou mesmo pela grande vontade de fazer as coisas bem, e numa fase inicial, ter a perceção que a minha prestação estava longe daquela que idealizava.

À medida que fui lecionando as aulas, fui-me apercebendo que o meu desempenho na aula estava a melhorar, estando a ultrapassar a fase de inquietação inicial.

Numa fase inicial, deparei-me com alguns problemas de indisciplina. Não sendo casos graves, causavam algum distúrbio no clima e funcionamento da aula. Desde o início, que assumiram uma postura de evidenciar comportamentos de forma a “testar” a minha liderança/os meus limites. Em alguns casos, não fui tão líder como deveria ter sido, levando-me a ter dificuldades a controlar a turma em alguns exercícios. Para Sampaio (1996, p.12) afirma que é “o conjunto de comportamentos que se considera aceitáveis, sob o ponto de vista pedagógico e social, para aquelas pessoas, naquele contexto”

Durante muito tempo esta foi a minha preocupação. Um dos pontos que me foi sempre apontado como negativo era que não conseguia controlar a turma, o que me levava a um aumento grande no tempo de gestão, “gastando” o tempo que estaria disponível para a prática, não contribuindo assim para um aumento da aprendizagem. Mas com a delineação de estratégias fui melhorando este parâmetro, nomeadamente as observações dos meus colegas de estágio. Possuir o controlo da turma é outro dos fatores chave para uma boa gestão da aula, pois o controlo da turma passa, obrigatoriamente, por uma eficaz ordenação das relações interpessoais, ou seja, por um conjunto de

condições relacionais que intensifiquem a manutenção dos comportamentos apropriados (Sarmiento, 1993).

Ajudaram-me a perceber como deveria ser a minha atitude em determinadas situações. A professora cooperante esteve sempre atenta às minhas aulas, conseguindo levar-me a perceber o que não tinha funcionado bem e porque tinha perdido o controlo em certos exercícios.

As aulas foram melhorando, umas melhores e outras piores, conseguindo encontrar melhores soluções para resolver certos problemas.

Para isso, as reflexões foram realizadas no final de cada aula. Tinha como objetivo fazer uma análise das situações que correram menos bem nas aulas e encontrar soluções para evitar que volte acontecer.

Durante as minhas aulas, optei por não utilizar o modelos específicos de ensino que geralmente são utilizados nos jogos desportivos, como por exemplo o Modelo de Educação Desportiva (MED). “ O MED ganha relevância e particular interesse pedagógico ao salientar as componentes afetivas e sociais na formação dos alunos, porquanto inerente à competição há preocupação em diminuir os fatores de exclusão(Rosado & Mesquita, 2011).

Na minha opinião, o MED é bastante vantajoso em termos pedagógicos. Mas eu optei por não utilizá-lo, talvez por ser uma turma bastante irrequieta e com comportamentos indisciplinados.

Utilizei o MID, foi concebido essencialmente para promover a aquisição de competências e conhecimento básicos, que possam ser ensinamentos de forma gradual (Arends, 2008). Todas as tarefas juntamente com as atividades a realizar, são ordenadas sequencialmente, acontecendo que, muitas vezes a realização de algumas tarefas constituem um pré requisito para a eficácia de outras tarefas mais complexas (Gaspar et. Al., 2008).

Optei por usar ensino da base para o topo para a maioria das aulas, visto que esta turma estava num patamar mediano de competências motoras. Este tipo de ensino poderia ser mais benéfico, mais consistente e proporcionar melhores resultados. Segundo Tavares (2013), a articulação vertical, ou seja da base para o topo é baseada na “passagem do simples para o complexo”, do fácil para o difícil no sentido de alcançar o resultado desejado.

Começava por ensinar as habilidades motoras mais simples e de forma analítica, para todos poderem apreender as habilidades técnicas e depois transferir o que aprenderam para as situações de jogo, podendo ter alguma qualidade no jogo.

Durante as minhas aulas fui procurando diferentes exercícios, proporcionando aos alunos diferentes situações de aprendizagem adequadas às suas dificuldades. Procurei sempre adaptar o nível de dificuldade dos exercícios para os alunos. Por exemplo, na modalidade de futebol, as raparigas realizavam exercícios mais simples, enquanto que os rapazes realizavam de um forma mais complexa.

Algo que me inquietava era ter a perceção que perdia muito tempo em tarefas de gestão durante a aula. A gestão está associada aos comportamentos que regulam os comportamentos dos alunos, os tempos, as tarefas a realizar, os espaços e os materiais. (Sarmiento, 1993). Desta forma, depois de analisado o problema de elevados tempos de gestão, procurei encontrar estratégias de forma a ultrapassar esse mesmo problema. Houve essencialmente alterações ao nível da estruturação didático-metodológica da aula. Por exemplo, relativamente ao número de materiais a utilizar comecei a evitar utilizar muitas bolas num exercício. Outra alteração foi ao nível da formação dos grupos de trabalho. Sentindo que perdia tempo desnecessário na formação dos grupos de trabalho, comecei a organizar os mesmos grupos para os diferentes exercícios.

Para que haja uma evolução consistente dos alunos, torna-se fundamental que o professor mantenha sempre um supervisionamento ativo das tarefas, emitindo feedbacks durante e após a prática. De acordo com Rosado e Mesquita (2009, p.82), “Após a realização de uma tarefa motora por parte de um aluno ou atleta, este deve, para que o seu desempenho seja melhorado, receber um conjunto de informações acerca da forma como realizou a ação”. Ou seja, o feedback é fundamental para que o aluno tenha perceção do que está a fazer corretamente e do que poderá melhorar. Procurava sempre cumprir o ciclo de feedback, ou seja, emitia o feedback, observava a resposta do aluno e emitia novo feedback. Constatei que o

cumprimento do ciclo de feedback tem efeitos muito mais positivos na evolução dos alunos do que na sua ausência. À medida que fui atribuindo maior atenção a esse grande pormenor, observei que os alunos evoluíam mais consistentemente.

De acordo com Siedentop (1991), a instrução refere-se a comportamentos de ensino para transmitir informação diretamente relacionada com os objetivos e os conteúdos do ensino. Ou seja, é através da instrução que o professor transmite aos alunos o que pretende que eles façam, quais os objetivos de determinado exercício, sendo fundamental para alcançar o tempo de aprendizagem.

Por este motivo, sempre que estava a instruir determinado exercício, tentei ter sempre presente os seguintes fatores: dominar o melhor possível a matéria, focar os principais objetivos e especificar todos os pressupostos do exercício, especialmente os de segurança, demonstrar e questionar os alunos.

No entanto, pensava que por ter tantas preocupações, considero que, dedicava bastante tempo à instrução, sendo que este aspeto foi alvo da minha reflexão.

Rosado e Mesquita (2009, p.70) referem que “A transmissão de informação é uma das competências fundamentais dos professores e treinadores, sendo evidente a sua importância na aprendizagem”. De fato fiquei com a percepção que à medida que melhorei na instrução, melhorou também o desempenho dos alunos.

Para mim, a imagem que tenho é que a instrução deve existir e deve ser clara e sucinta, para manter os alunos atentos e concentrados e para beneficiar a atividade, sendo menos benéfico, em meu entender, explicar rápido mas depois ter que parar muitas vezes os exercícios porque eles não estão a correr da melhor maneira.

Como referem Rosado e Mesquita (2009, p. 73), “Retemos, por exemplo, melhor o que vemos, do que aquilo que ouvimos”. Com a demonstração, senti que os alunos com mais dificuldades acederam mais rapidamente aos movimentos pretendidos. Por exemplo, na modalidade de Badminton, alunos que numa fase inicial não tinham qualquer noção da forma de realização dos

batimentos, terminaram a referida unidade temática a realizar os diferentes batimentos.

Nas diferentes modalidades aproveitei facto de alguns alunos serem praticantes das diferentes modalidades, para eles realizarem as demonstrações.

Como sugerem Rosado e Mesquita (2009, p.98), “De uma maneira geral, aconselha-se que a demonstração seja, sempre que possível, feita pelos praticantes (evitando-se investir sempre o mesmo praticante nessa tarefa) pelo seu efeito de modelação comportamental (gratificação do praticante escolhido, criação de um clima relacional positivo de imitação)”. Senti que, mesmo os alunos com maiores dificuldades, estavam extremamente motivados em melhorar, visualizando, não raras vezes, a realização da tarefa pela aluna que tinha realizado a demonstração.

Terminando este ano, que considero fundamental para o meu processo de formação, e que me ajudou a perceber concretamente o que um professor de educação física atua. Sei que ainda há um longo caminho a minha frente e que tenho muito apreender.

3.1.4. Avaliação

A avaliação dos alunos é fundamental, pois permite verificar a evolução, o empenho e o interesse de cada aluno durante as aulas.

Ao longo do ano letivo realizei uma avaliação composta por três momentos distintos: a avaliação diagnóstica (AD), a avaliação formativa e a avaliação sumativa (AS).

Logo no início do processo - aprendizagem, realizei a AD, avaliação inicial dos alunos. Segundo Aranha (2004, p.46), “Antes de se dar início ao processo, deve avaliar-se a população alvo, através de uma avaliação inicial, que permite identificar o real nível dos alunos, constituindo um indicador fundamental para a definição de objetivos, estratégias, metodologias, etc”.

A AD tem a função de verificar se os alunos estão na posse de certas aprendizagens anteriores que servem de base à unidade que se vai iniciar.

Nas primeiras avaliações iniciais (Ginástica solo e Atletismo) tive sérias dificuldades na observação e registo do nível dos alunos. O primeiro fator deveu-se ao facto de nas primeiras aulas ainda não conhecer todos os alunos pelo seu nome, tendo que me auxiliar da lista dos alunos que contém as suas fotografias. Outro fator que me causou dificuldades acrescidas foi na observação e identificação de todos os parâmetros a avaliar para cada um dos alunos. Tal como refere Vickers (1990), é preferível avaliar poucos itens desde que habilmente observados do que muitos itens mal observados. Com as várias avaliações que realizei, fui-me apercebendo que a redução de itens a observar, desde que com uma seleção pertinente, tornava a minha tarefa mais eficaz, ou seja, ficava com uma ideia mais concreta do nível dos alunos. São dificuldades que estão intimamente ligadas à falta de experiência de um professor.

A atividade formativa é a momento de avaliação que acompanha todo o processo. Esta, permite ao professor registar as evoluções dos alunos ao longo de uma UD.

Durante as aulas, observei, o comportamento dos alunos. Tanto ao nível da assiduidade/pontualidade, visto que a chamada é a primeira ação da aula, como nas relações intersociais dos alunos.

Além de avaliar as competências na prática de uma determinada modalidade, a avaliação formativa permite registar os comportamentos socioafetivos para que, no final, pese nas contas da classificação final, que quantifica o desempenho do aluno.

Na última aula de cada unidade temática foi realizada a AS que, segundo Aranha (2004, p. 46), “faz uma súmula do que aconteceu ao longo do processo, refletido pelo (in)sucesso do produto que fornece informações sobre o produto final e permite fazer um balanço da atividade”. Esta avaliação permitia ao aluno uma última oportunidade de demonstrar capacidades, sendo que, regra geral, era a confirmação do nível demonstrado nas aulas anteriores, sendo constituída por exercícios idênticos aos realizados nas aulas, verificando o nível de prestação dos alunos nos gestos específicos de cada modalidade.

As aulas de AS eram sempre diferentes das restantes. Os alunos apresentavam-se mais nervosos, menos barulhentos e mais atentos. Quando se tratava de uma avaliação individual ou em grupos, ficavam todos sentados, em silêncio, a assistir à prestação dos seus colegas. Nas modalidades coletivas, verificava-se sempre uma entreajuda entre os alunos.

Nas aulas de avaliação, os alunos assumiam este tipo de atitudes com mais frequência, então, procurava demonstrar a minha satisfação, para que isso se repetisse.

O processo de avaliação é difícil e exige horas de trabalho e de atenção, no entanto, foi melhorando a cada UD. Só através de um processo de avaliação bem estruturado pelo professor é que é possível ser justo com os alunos.

3.2. Área 2 – Participação na Escola e relações com a comunidade

Nestas áreas integrarão todas as atividades desenvolvidas na Escola com o objetivo de contribuir para o sucesso educativo, promover o gosto pela atividade física e incutir estilos de vida saudável. Também para nós estagiários é importante para desenvolver o nosso currículo e experiência.

Nesta área estão incluídas as atividades que não são consideradas como letivas e que serão promovidas pela Escola ao longo do ano.

Relativamente às atividades propostas aos estagiários, estas foram previamente planeadas e todas ocorreram com a normalidade desejada por todos.

De seguida, relatarei mais ao pormenor todas as atividades que participei, salientando o que correu bem e o que correu mal.

3.2.1. Projeto “Clara Solidária”

Nos dias 11 e 15 de Novembro de 2013 e 5 e 9 de Maio de 2014, decorreu no Agrupamento Vertical Clara de Resende, uma ação de recolha de alimentos, denominado “Clara Solidária” a reverter para uma “Despensa Social” do Centro de Estudo Universitário Franciscano “CEUF”.

Esta atividade teve início há três anos pois alguns professores, nomeadamente a nossa professora cooperante, acharam bem poder ajudar os outros.

Esta foi a primeira atividade que o grupo de estágio esteve envolvido e ficou responsável por algumas funções.

Primeiramente, em conjunto com os meus colegas de estágio, elaboramos os caixotes para afixar pela escola para que os alunos pudessem colocar os respetivos alimentos. Criamos cartazes alusivos à recolha de alimentos para colocarmos nos caixotes.

De seguida, foi pedido a vários alunos para se voluntariarem nos diversos intervalos a estarem a tomar conta dos caixotes.

No final de cada dia, os estagiários recolhiam os alimentos, contabilizávamos e agrupávamos os mesmos.

No final de cada atividade íamos entregar ao CEUF. No final das duas recolhas, o CEUF redigiu uma carta em forma de agradecimento (ANEXO 1).

Na minha opinião, é muito gratificante haver este tipo de atividades pois devemos sempre ajudar o próximo e nestes dias tentamos sensibilizar os alunos para o mesmo.

3.2.2. Torneio de Futebol

A organização deste torneio foi da responsabilidade dos estagiários da escola e foi realizado no dia 6 e 13 de Junho de 2014. A preparação para a realização deste torneio não teve propriamente a dedicação que devia, pois o período foi demasiado curto. Os preparativos para o evento incluíram aspetos como a construção do quadro competitivo, as inscrições, a distribuição de tarefas dos professores, a preparação de uma equipa de árbitros, a construção de uma lista de material para o torneio, a afixação de informação como o cartaz de divulgação do torneio, o regulamento, o quadro competitivo e o horário dos jogos. Com alguma “pressão” por parte do tempo, todas estas tarefas foram concluídas no seu devido tempo.

Um aspeto positivo nesta fase de pré evento foi o aparente sucesso na divulgação do torneio. Participaram 51 equipas, nos vários escalões, o que significa que estiveram ativos neste torneio cerca de 352 alunos. A este número acrescem-se os alunos que participaram na organização do torneio aos quais delegámos várias tarefas.

No dia do evento desportivo, eu juntamente com os restantes colegas apresentamo-nos no pavilhão bem cedo para prepararmos todo o recinto e distribuímos tarefas também para o dia. No primeiro dia (6 de junho), o torneio começou com um atraso de trinta minutos, pois os balneários encontravam –se fechados por falta de funcionários. Tivemos que interromper a meio da manhã devido à chuva, deixando para o segundo dia (13 junho). Durante a tarde de 6 Junho e o dia todo de 13 de Junho, tudo correu dentro da normalidade.

Relativamente, à minha prestação, procurei desempenhar da forma mais responsável e eficientemente o meu papel para que tudo corresse da melhor maneira. Fui procurando cumprir todas as funções que a mim foram incumbidas. Na minha opinião, os alunos tiveram uma participação muito positiva neste torneio. O torneio correu bem e alcançou todas as nossas expectativas, óbvio com alguns imprevistos mas com a ajuda do restantes professores de Educação Física, conseguimos dar a volta e fazer com que o torneio tivesse sido um sucesso.

3.2.3. Trabalho de Direção de Turma

No âmbito do EP foi-me proposto a realização do acompanhamento de uma modalidade de desporto escolar ou a elaboração de um trabalho referente à direção de turma.

Tendo em conta que não existe desporto escolar na presente escola, optei então por realizar o acompanhamento da direção de turma.

Este trabalho tinha como objetivo fornecer aos estudantes estagiários o conhecimento do papel e competências do diretor de turma (DT). O trabalho é baseado através do acompanhamento da professora cooperante, diretora da turma B do 8º ano.

Ser professor não se limita à componente letiva. É possível que um professor adquira funções de diretor de turma, se assim for nomeado. A designação do DT é feita pelo diretor da escola, que elege um dos professores que integram o grupo de docentes de cada turma, para desempenhar essa função.

O DT é o professor que acompanha e coordena todo o processo de aprendizagem do aluno e tem a função de orientar e estabelecer uma comunicação entre docentes, alunos, pais/encarregados de educação e restantes agentes de ação educativa. “A função de diretor de turma incorpora um conjunto de vertentes de atuação correspondendo aos seus diversos interlocutores: alunos, professores e encarregados de educação” (Roldão, 2007).

O DT assume-se com o papel de “tutor”, definindo-se como um professor que conhece bem os seus alunos, que coordena e lidera o conselho de turma, que relaciona todos os elementos dessa equipa e que estimula e monitoriza a conceção e realização de projetos e das atividades que esses projetos envolvem. Silva (2007,p.4) referiu que o “Diretor de Turma é apresentado como a figura de um verdadeiro líder. Lidera um conjunto de docentes e alunos (turma).”

Faz parte do horário do diretor da turma, um horário semanal que os encarregados de educação se possam deslocar até à escola, tomando conhecimento do aproveitamento e desempenho dos seus educandos.

Aos poucos fui-me apercebendo o quanto é difícil e exigente ser DT. De facto, não tinha essa ideia no início do Estágio. Desde as funções burocráticas inerentes ao cargo, à necessidade de estabelecer contacto permanente com os restantes Professores da Turma, à necessidade de disponibilidade para ouvir os alunos acerca dos seus problemas, bem como passar informação aos Encarregados de Educação sobre o percurso dos seus educandos.

Durante as aulas de oferta complementar foram aulas em que a professora resolvia tratar de assuntos de direção de turma para com os alunos. No primeiro período a diretora de turma tentou sempre chamar à atenção para os comportamentos adotados pelos alunos e também para a falta de atenção nas aulas. Durante o segundo e o terceiro período, os alunos fizeram um trabalho sobre os artigos relacionados com os direitos dos homens. Após a realização, tiveram que apresentar para a turma.

Durante estes dois períodos, vários alunos gozam com um aluno em específico. A este problema damos o nome de *bullying*. A professora face a este problema decidiu passar vários vídeos à turma de forma a sensibilizar para o problema. Outro assunto que a professora se preocupou bastante foi a descida de notas pela maioria dos alunos. Os alunos andavam mais desatentos e não faziam os trabalhos de casa. A professora esteve sempre “em cima dele” e contactava sempre os pais para estarem a par dos problemas.

Por fim, fazendo uma retrospectiva de todo o meu envolvimento no processo de direção de turma, fico com a sensação que contribui em larga medida para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. Por exemplo, agora percebo a necessidade de o DT se dirigir de forma diferente a cada Encarregado de Educação, para que este perceção com exatidão a realidade do seu educando. É um aspeto fundamental, tendo em conta que cada Encarregado de Educação é proveniente de um determinado contexto, havendo a necessidade de o DT ser sensível a isso. Ter passado por inúmeras experiências no âmbito deste processo, fez com que adquirisse conhecimentos

e experiência que certamente me serão uteis no futuro, caso tenha que assumir a responsabilidade de ser DT.

Em suma, o cargo de DT exige mais trabalho do docente e obriga a mais responsabilidades.

3.3. Área 3 – Desenvolvimento profissional

3.3.1. Projeto de Formação Inicial

A elaboração deste documento foi, sem dúvida, muito gratificante para a minha integração no EP.

Logo após o início do ano letivo, a primeira tarefa que foi proposta foi a realização do PFI. Este documento representou o esquema inicial do relatório de estágio, sendo um documento único e pessoal onde esteve presente os meus conhecimentos, as minhas capacidades e dificuldades sentidas perante os desafios que me foram colocados no EP.

A elaboração deste documento foi muito importante porque permitiu-me um enquadramento teórico-prático com os objetivos do EP, as metas a atingir e organizar melhor as ideias que, no início, estavam tão fora do lugar. Foi difícil para mim redigir o PFI, visto que nunca tinha passado pela experiência de ser professora.

4. Estudo

4.1. Introdução

O presente documento foi realizado no âmbito do Estágio Profissional (EP), inserido no plano de estudos no 2º ano do 2º ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

O estudo faz parte da documentação que me foi solicitada e tem como objetivo recorrer à investigação como forma de entender e informar a prática que está a ser objeto de investigação. O tema que escolhi para o estudo está intitulado: “ Efeito da atividade física, do sexo e do IMC na coordenação motora em crianças.”.

A coordenação motora, é a habilidade de integrar, em padrões eficiente de movimento, sistemas motores separados com modalidades sensoriais variadas. As várias capacidades coordenativas, de que são exemplos a capacidade de reação, o ritmo, o equilíbrio, a destreza manual e a destreza podal, são fundamentais para um bom desenvolvimento dos padrões motores básicos e para a aprendizagem das habilidades motoras específicas das várias modalidades desportivas. O controlo motor, relativo às capacidades de equilíbrio e de coordenação geral, é essencial na primeira infância, quando a criança está a desenvolver os padrões motores e a começar a construir diferentes tipos de habilidades motoras. (Gallahue & Ozmun, 2005)

Estes argumentos fizeram-me optar por este tema pois é importante conhecer o perfil coordenativo das crianças para melhor adequar os conteúdos a ensinar e a coordenação é fundamental nestas idades para obter boas coordenações.

Após termos formulado a justificação do nosso estudo, passamos em seguida a enumerar os seus objetivos:

- Verificar a relação entre os níveis de Atividade Física e o sexo dos participantes avaliados.
- Verificar a relação entre os níveis de Atividade Física e o IMC dos participantes avaliados.

- Verificar a relação entre os níveis de Atividade Física e os níveis de coordenação motora (capacidades motoras e semáforo de trânsito, MABC-2) dos participantes avaliados.
- Verificar o efeito da Atividade Física na coordenação motora (MABC-2).
- Verificar o efeito do IMC na coordenação motora (MABC-2).

4.2. Revisão Literatura

4.2.1. Coordenação Motora

A coordenação motora (CM) é a capacidade que o cérebro possui de equilibrar os movimentos do corpo, mais concretamente dos músculos e das articulações. É crucial no início da infância, pois, uma vez que a criança consiga controlar os seus movimentos fundamentais, pode transitar para outras fases motoras cada vez mais complexas. (Gallahue & Ozmun, 2005).

Segundo Meinel e Schnabel (1984; cit. In Lopes, 2006) a coordenação motora pode ser analisada segundo três perspetivas: i) biomecânico: refere-se à distribuição dos impulsos de força numa ação motora e à distribuição de acontecimentos em relação a dois ou mais eixos perpendiculares; ii) fisiológico: relaciona-se com as leis que regulam os processos de contração; iii) pedagógico: refere-se às fases de um movimento e a aprendizagem de novas habilidades.

Vinagre (2001) menciona dois tipos de coordenação: a coordenação motora global (CMG) e a coordenação motora fina (CMF). A primeira refere-se à interação eficaz entre o sistema nervoso central e a musculatura esquelética.

A segunda apresenta movimentos específicos envolvendo pequenos grupos musculares como os das extremidades. Este tipo de coordenação não é mais que a adaptação das capacidades a uma determinada atividade, permitindo uma rápida e eficiente realização das tarefas características e específicas.

Segundo Fonseca (2005), a CMG ilustra a coordenação geral do corpo e da motricidade e a integração, precisão e harmonização dos padrões posturais e locomotores onde participam os grandes músculos. A CMF ilustra a coordenação fina da mão e dos dedos, em tarefas que implicam funções corticais superiores, envolvendo destrezas como o construir, o manusear, o rececionar e o projetar de objetos, assim como , o desenhar, o pintar, o colar, o escrever.

O desenvolvimento das capacidades motoras resulta da conexão entre as capacidades condicionais e as capacidades coordenativas. As condicionais

são de natureza quantitativa e determinadas por processos metabólicos nos músculos e sistemas orgânicos, referindo-se à força, à velocidade, à resistência e à flexibilidade. As coordenativas são de natureza qualitativa, determinadas por processos de condução do sistema nervoso central (Marques, 1995; Grosser, 1983).

As capacidades coordenativas, como a capacidade de reação, o ritmo, o equilíbrio, a orientação espacial, a destreza manual (DM) e a destreza podal, são fundamentais para um bom desenvolvimento dos padrões motores básicos e para a aprendizagem das habilidades motoras específicas das várias modalidades desportivas. (Gallahue & Ozmun, 2005).

Bernstein (1996) definiu destreza como a capacidade de encontrar uma solução motora para qualquer situação em qualquer condição. Essa capacidade refere-se à rapidez, agilidade, flexibilidade e habilidade do nosso corpo. A destreza pode aumentar com a idade em virtude da acumulação de experiências ligadas ao movimento e à ação do corpo.

A destreza manual engloba duas categorias: destreza manual fina (DMF) e destreza manual global (DMG). A DMF refere-se à habilidade para manipular objetos, usando as partes distais dos dedos. Envolve movimentos rápidos e precisos dos dedos, quando se manipulam objetos que são geralmente maiores e a sua manipulação requer movimentos mais globais, em detrimento de movimentos interdigitais (Desrosiers, Rochette, Hébert & Bravo, 1997).

Representando a mão a parte mais ativa e mais importante do membro superior, a DM apresenta-se como uma capacidade fundamental no desempenho de variadas tarefas executadas diariamente (Carmeli et al., 2003).

As habilidades com bola referem-se à capacidade de manipular ou manusear a bola de acordo com um objetivo ou meta específica pré estabelecida. Estas habilidades são cada vez mais importantes na infância, fase em que a criança consolida paulatinamente os padrões motores básicos e vai vivenciando e adquirindo repertórios motores que lhe permitem começar a construir as habilidades motoras específicas dos desportos organizados. Neste período, verifica-se um rápido desenvolvimento da DM (Case- Smith, 2005).

Para Neto (2002), o equilíbrio é a base primordial de toda a ação diferenciada dos segmentos corporais. Quanto mais defeituoso é o movimento, mais energia consome. A criança, antes de alcançar o equilíbrio adota apenas posturas, o que equivale a dizer que o seu corpo reage de maneira reflexa aos múltiplos estímulos do meio.

Schanabel (1990) refere que a capacidade de equilíbrio está relacionada com as condições necessárias à recuperação ou conservação do equilíbrio através de modificações das condições ambientais que exigem pequenas alterações de plano ou situações de equilíbrio muito instáveis. A capacidade de equilíbrio pode ser considerada como estática (estar de pé) ou dinâmica (andar) e pode ser realizado em trajetória aérea, apoio e suspensão. O equilíbrio depende, também, da colocação dos segmentos corporais em relação ao polígono de sustentação e regulado pelos sistemas visual, sensorial e vestibular do indivíduo (Vinagre, 2001).

4.2.2. Atividade Física

Segundo Barata (2003), a atividade física é “ toda a atividade muscular ou motora que um ser assume, ou seja, tudo aquilo que implique movimento, força ou manutenção da postura”.

A atividade física é definida como qualquer movimento corporal produzido pela contração do músculo esquelético, que aumenta abundantemente o gasto energético. A atividade física dos tempos livres abrange as atividades correspondentes, baseadas nos interesses e necessidades pessoais. Podem incluir programas formais de exercício como a caminhada, a jardinagem, o desporto e a dança (Howley, 2001).

Podemos, com base na definição, incluir todos os contextos da AF, ou seja, a AF em momentos de lazer (incluindo a maioria das atividades desportivas e de dança), AF ocupacional, AF em casa ou perto de casa, e a AF ligada ao transporte/deslocações. A par dos fatores pessoais, a AF é ainda influenciada pelo contexto envolvente ao nível físico, social e económico (Barata, 1997).

As características da intensidade, frequência, duração e o tipo são utilizadas para descrever a recomendação de atividade física necessária para trazer uma resposta particular. A frequência é descrito como o número de sessões de atividade por dia, semana ou mês e duração refere-se ao número de minutos de atividade em cada sessão. A intensidade descreve o esforço associado com a AF (Howley, 2001).

Assim, a atividade física pode variar de acordo com o género, a idade, a aptidão física e com um considerável número de fatores ambientais, sociais, culturais e psicológicos (Mota e Sallis, 2002).

São vários os autores que defendem que os fatores que mais parecem influenciar ao nível da AF habitual nas crianças e adolescentes são o género e a idade (Sallis, 2000).

A literatura de referência aponta consistentemente para o facto da atividade física diminuir substancialmente com a idade durante a adolescência (Sallis et al. 2000), sendo mais acentuada esta diminuição nos sujeitos do sexo

feminino (7.4% por ano) quando comparada com os sujeitos do sexo masculino (2.7% por ano) (Mota & Sallis, 2002).

De salientar que os rapazes não deixam de ser mais ativos do que as raparigas durante a adolescência (Sallis, 2000). Sallis acrescenta ainda que o declínio se verifica em atividades vigorosas e em atividades desportivas não organizadas (Trost et al. 2002).

4.2.3. Atividade Física em crianças e adolescentes e os seus benefícios

De acordo com Sallis (2000), de uma forma geral, as crianças e os adolescentes de uma forma mais particular, apresentam níveis de atividade física regular bastante fracos e mesmo espontâneos. O mesmo autor afirma também que os níveis de exercício físico são bastante diferentes nas várias idades e também no sexo, sendo que as raparigas, por norma, são menos ativas que os rapazes.

Para Sallis e Owen (1999) com a prática da AF, o indivíduo pode obter bastantes benefícios, como por exemplo, perda de peso, redução do *stress* psicológico, ou aumento da estrutura atlética através de um aumento da condição física e redução de constipações. Estes mesmos autores afirmam que os adolescentes fisicamente ativos podem apresentar um menor risco de contrair doenças crónicas não transmissíveis na vida adulta.

É aceite que benefícios adicionais para a saúde podem advir com a prática de maiores intensidades e/ou volumes de AF. No entanto, importante é a prática de alguma AF, qualquer que ela seja, sendo preferível alguma a nenhuma. (Tudor-Locke (2010) e Riddoch & Boreham (2000) acrescentam que o interesse relativo à atividade e o nível de competências do sujeito são fatores que influenciam a inatividade de crianças e adolescentes. Assim, são necessárias intervenções que promovam estilos de vida ativos nas crianças.

A falta de AF é, na realidade, um problema de saúde pública, estando a AF entendida como um medicamento de eficácia comprovada (Maia & Lopes, 2002).

O *U.S Department of Health and Human Services* (USDHHS) (2008) elaborou as seguintes linhas orientadoras, nas quais se sumarizam as principais descobertas relativas aos benefícios na saúde atingidos através da prática de AF, nomeadamente: i) A maioria dos benefícios de saúde são atingidos com, pelo menos, 150 minutos por semana de AF moderada a vigorosa, tal como caminhada rápida. Benefícios adicionais são atingidos através da prática de mais AF; ii) Alguma AF é melhor do que nenhuma; iii) Benefícios de saúde ocorrem nas crianças e adolescentes, jovens e adultos de meia idade, idosos e em todos os grupos étnicos e raciais estudados; iv) As

pessoas com limitações físicas também conhecem benefícios de saúde com a prática de AF; v) Tanto a AF aeróbia como a de trabalho muscular são benéficas.

Considerando a infância e a juventude idades determinantes no ganho de hábitos duradouros de AF até à idade adulta, parece ser razoável assumir que as crianças que sejam fisicamente ativas sejam aquelas que venham a manter esse hábito nos adultos (Maia & Lopes, 2002).

Neste sentido, Sallis (2000) perspectiva várias recomendações de orientação de a AF para a faixa etária dos 11 aos 21 anos: i) Todas as crianças e adolescentes devem participar em AF moderadas a intensas pelo menos uma hora por dia; ii) As crianças mais sedentárias devem participar em AF moderadas a intensas pelo menos trinta minutos diariamente; iii) Pelo menos duas vezes por semana, algumas daquelas atividades devem servir para apoiar o reforço e/ou manutenção da força muscular, da flexibilidade e promover o desenvolvimento da densidade mineral óssea.

Segundo Willians, Tudor-Locke, Reis e Pluto (2002), para um individuo obter um nível saudável de exercício físico deve manter uma atividade regular de quatro a cinco vezes por semana, bem como, atividades que promovam um dispêndio energético significativamente superiores ao do metabolismo em repouso.

Batista et al. (2011) sugerem que a principal ideia das recomendações é que a AF regular, ao longo de meses e anos, pode produzir benefícios de saúde a longo prazo, mas para a obtenção destes benefícios é necessária prática semana regular.

4.2.4. IMC

Ao longo do tempo tem sido procurado um padrão de cálculo universal que permitisse identificar, da melhor forma possível, o ponto a partir do qual um indivíduo é considerado, com baixo peso, normal ou com excesso de peso ou obeso.

O índice de massa corporal (IMC) é preditor internacional adotado pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2002), por se tratar de um método fácil e rápido para a avaliação do nível de gordura de cada indivíduo. Para Mancini (2002) este método de avaliação tem um cálculo simples e célebre e apresenta uma boa correlação com a adiposidade corporal. No entanto, o IMC não é capaz de distinguir gordura central de gordura periférica, tal como também não distingue massa gordurosa de massa magra, podendo estimar o grau de obesidade em indivíduos com muita massa muscular. De um modo geral, estes problemas são facilmente contornados com o exame físico dos indivíduos.

O IMC é calculado através da divisão do peso (em quilos), pela altura (em metros), ao quadrado ($\text{peso}/\text{altura}^2$).

De acordo com Cole et al. (2000), é a partir do ponto de corte que teoricamente, se identifica o ponto a partir do qual um aumento do IMC acarreta fatores de risco para a saúde associados à obesidade. Os valores normativos que geralmente são utilizados como referência são os valores dos percentis de IMC. Deste modo, o percentil 85 é referenciado como valor de corte para o sobrepeso e o percentil 95 como referência para a obesidade.

Para os rapazes, os valores normativos apontam para os $25\text{kg}/\text{m}^2$ e para as raparigas $30\text{kg}/\text{m}^2$ (Cole et al., 2000). A partir de um reajustamento dos valores percentílicos do IMC em função da idade e do sexo, e com base num estudo realizado em seis países, Cole et al. (2000) propuseram uma definição estandardizada do sobrepeso e da obesidade para crianças e jovens até aos 18 anos, apresentada no Quadro 1.

Quadro 2: Tabela de IMC adaptada para crianças e jovens segundo Cole et al. (2000).

Age (years)	Body mass index 25 kg/m ²		Body mass index 30 kg/m ²	
	Males	Females	Males	Females
12	21.22	21.68	26.02	26.67
13	21.91	22.58	26.84	27.76
14	22.62	23.34	27.63	28.57
15	23.29	23.94	28.30	29.11
16	23.90	24.37	28.88	29.43
17	24.46	24.70	29.41	29.69
18	25	25	30	30

12 anos / rapaz (IMC):

Abaixo de 21.22 (normal)

Entre 21.22 e 26.02 (pré-obeso - amarelo)

Acima de 26.02 (obeso – vermelho)

15 anos / rapariga (IMC):

Abaixo de 23.94 (normal)

Entre 23.94 e 29.11 (pré-obeso - amarelo)

Acima de 29.11 (obeso – vermelho)

4.3. Metodologia

A amostra foi constituída por 83 alunos de três turmas do 8ºano de escolaridade do Agrupamento de Escolas Clara de Resende. Participaram no estudo quarenta e nove alunos do sexo masculino e trinta e quatro do sexo feminino, entre os doze e os catorze anos, com uma média de idades de treze anos. Os alunos participaram de forma voluntária no estudo.

O estudo foi constituído por duas partes. Na primeira parte, foi utilizado o instrumento *Movement Assessment Battery for Children 2* (M-ABC 2), concebido para averiguar os níveis de coordenação motora de crianças e detetar possíveis desordens na coordenação motora. O MABC-2 está dividido em três bandas, segundo a faixa etária a avaliar: (i) Banda 1 dos 3 aos 6 anos; (ii) Banda 2 dos 7 aos 10 anos; (iii) Banda 3 dos 11 aos 16 anos (utilizada neste estudo). (Henderson, Sugden & Barnett, 2007). O tempo de administração de cerca de 20-30 minutos. O teste motor avalia três atividades de destreza manual, duas de habilidade com bola e três atividades de equilíbrio (dinâmico e estático).

A aplicação dos testes foi efetuada por mim e pelos colegas de estágio, utilizando sempre as instruções padronizadas da versão original. Após a execução de cada atividade é atribuído um score, pelo observador/ avaliador. O total dos scores, vai atribuir à criança a zona em que esta se insere, através de um sistema de cores designado de “semáforo de trânsito”. Se o score total se situar na zona verde (total do score acima de 67), significa que a criança não tem qualquer tipo de problema na coordenação motora; este se encontrar na zona amarela (total do score entre 57 e 67), significa que a criança tem uma risco de ter dificuldades motoras, sendo importante haver algum tipo de acompanhamento e caso a criança esteja na zona vermelha (total do score até 56), estamos perante um caso de propensão para uma desordem da coordenação motora (Henderson, Sugden & Barnett, 2007).

Na segunda parte do estudo foi aplicado um questionário de atividade física preconizado por Baecke et al. (1982)(*Baecke Questionnaire of Habitual Physical Activity - BQHPA* que visou avaliar a atividade física dos alunos.

(Anexo 2). O questionário comportou dezasseis questões e abrangeu três índices: Atividade Física na escola (questões 1 a 8), Prática desportiva (questões 9 a 12) e Tempos de lazer (questões 13 a 16). Os valores de cada pergunta foram colocados numa *Syntax* obtendo-se os scores dos três índices.

O processamento dos dados recolhidos foi realizado com o recurso ao programa *statistical package for the social sciences (SPSS) versão 22.0*.

Foi efetuada a análise exploratória dos dados de forma a avaliar a normalidade da distribuição correspondente a cada uma das variáveis em estudo, utilizando o teste de Shapiro Wilk. Dada a ausência de normalidade em algumas das variáveis, recorreremos à estatística não paramétrica. No que concerne a análise descritiva foram calculados as médias e os desvios padrão. Para o estudo entre a relação de duas variáveis independentes utilizamos o teste inferencial do qui-quadrado. A estatística inferencial contemplou ainda, para análise das variáveis dependentes em função das variáveis independentes, a estatística não paramétrica, aplicando-se o teste Kruskal Wallis para mais do que duas amostras independentes e o teste Mann-Whitney para duas amostras independentes.

4.4. Resultados

Os resultados do estudo encontram-se organizados da seguinte forma: (i) relação entre os grupos de Atividade Física e o sexo dos participantes avaliados; (ii) relação entre os grupos de Atividade Física e o IMC dos participantes avaliados; (iii) relação entre os grupos de Atividade Física e os níveis de coordenação motora (capacidades motoras e semáforo de trânsito, MABC-2) dos participantes avaliados; (iv) efeito da Atividade Física na coordenação motora (MABC-2); (v) efeito do IMC na coordenação motora (MABC-2).

Relação entre os grupos de Atividade Física e o sexo dos participantes avaliados

Quadro 2: Relação entre os grupos de Atividade Física e o sexo dos participantes avaliados. Valores em número de sujeitos, frequências relativas, qui-quadrado e p.

	Masculino	Feminino	χ^2	p
Pouco Ativos	(9) 10,8%	(18) 21,7%	11,801	0,003
Ativos	(21) 25,3%	(6) 7,2%		
Muito Ativos	(19) 22,9%	(10) 12,0%		

No quadro 2, apresentamos a associação entre os grupos de Atividade Física e o sexo dos avaliados. Como ilustra no quadro 2, verificamos que 21,7% (n=18) das raparigas são pouco ativas em relação aos 10,8% de rapazes pouco ativos. Verificamos também que 25,3% (n=21) dos rapazes são ativos e 22,9% (n=19) dos rapazes são muito ativos, relativamente aos 7,2% de raparigas ativas e aos 12,0% raparigas muito ativas.

No que diz respeito ao valor de p , verifica-se que o item demonstra um valor de $p < 0,05$, o que significa uma associação estatisticamente significativa entre o sexo e a atividade física ($p=0,003$).

Relação entre os grupos de Atividade Física e o IMC dos participantes avaliados.

Quadro 3: Relação entre os grupos de Atividade Física e o IMC dos participantes avaliados. Valores em número de sujeitos, frequências relativas, qui-quadrado e p .

	Normoponderal	Sobrepeso	χ^2	p
Pouco Ativos	(24) 28,4%	(3) 3,6%	1,332	0,512
Ativos	(21) 25,3%	(6) 7,2%		
Muito Ativos	(23) 27,7%	(6) 7,2%		

Não se tendo verificado participantes na categoria Obesidade, foi analisada a associação entre os grupos de Atividade Física e os grupos normoponderal e sobrepeso do IMC dos participantes avaliados.

No quadro 3, apresentamos a associação entre os grupos de Atividade Física e o IMC dos avaliados. Como ilustra no quadro 3, verificamos que 28,4% ($n=24$) dos avaliados normoponderal são pouco ativos em relação aos 3,6% dos avaliados sobrepeso. Verificamos também que 25,3% dos avaliados normoponderal são ativos, relativamente aos 7,2% dos avaliados sobrepeso. Por último, observamos que 27,7% dos avaliados normoponderal são muito ativos em relação aos 7,2% dos avaliados sobrepeso.

No que diz respeito ao valor de p , verifica-se que o item demonstra um valor de $p > 0,05$, o que não significa uma associação estatisticamente significativa entre o IMC e a atividade física ($p=0,512$).

Relação entre os grupos de Atividade Física e os níveis de coordenação motora (capacidades motoras e semáforo de trânsito, MABC-2) dos participantes avaliados.

Quadro 4: Relação entre os grupos de Atividade Física e os níveis de coordenação motora (semáforo de trânsito, MABC-2) dos participantes avaliados. Valores em número de sujeitos, frequências relativas, qui-quadrado e p.

	Vermelho	Laranja	Verde	χ^2	p
Pouco Ativos	(6) 7,2%	(5) 6,0%	(16) 19,3%	3,291	0,510
Ativos	(4) 4,8%	(9) 10,8%	(14) 16,9%		
Muito Ativos	(4) 4,8%	(5) 6,0%	(20) 24,1%		

No quadro 4, estão explícitos a associação entre os grupos de Atividade Física, e os níveis de coordenação motora (semáforo de trânsito, MABC-2) dos participantes avaliados. Como ilustra no quadro 4, verificamos que 19,3% (n=16) dos que não têm qualquer tipo de problema na coordenação motora são pouco ativos em relação aos 6,0% dos que apresentam risco de ter dificuldades motoras e 7,2% dos que apresentam casos de propensão para uma desordem coordenação motora.

Verificamos que 16,9% (n=14) dos que não têm qualquer tipo de problema na coordenação motora são ativos, relativamente aos 10,8% dos que apresentam risco de ter dificuldades motoras e aos 4,8% dos que apresentam casos de propensão para uma desordem coordenação motora.

Também verificamos que 24,1% (n=20) dos avaliados que não têm qualquer tipo de problema na coordenação motora são muito ativos em relação aos 6,0% dos que apresentam risco de ter dificuldades motoras e 4,8% dos que apresentam casos de propensão para uma desordem coordenação motora.

No que diz respeito ao valor de p, verifica-se que o item demonstra um valor de $p > 0,05$, o que significa uma associação não significativa entre os níveis de coordenação motora (capacidades motoras e semáforo de trânsito e MABC-2) e a atividade física ($p=0,510$).

Efeito da Atividade Física na coordenação motora (MABC-2)

Quadro 5: Efeito da Atividade Física na coordenação motora (MABC-2). Média, desvio padrão, valores de z e de p.

	Pouco Ativos	Ativos	Muito Ativos	z	p
Destreza Manual	8,52 ± 2,440	6,52 ± 2,622	7,48 ± 3,135	6,990	0,008
Habilidades com Bola	8,81 ± 3,247	11,63 ± 2,356	11,38 ± 2,705	9,388	0,002
Equilíbrio	8,19 ± 3,101	7,59 ± 3,141	8,72 ± 3,390	0,626	0,429
Score Total	68,4 ± 11,640	67,93 ± 13,983	71,83 ± 15,589	0,067	0,795
Semáforo de Trânsito	2,37 ± 0,839	2,37 ± 0,743	2,55 ± 0,736	0,037	0,847

No quadro 5 apresentamos o efeito da Atividade Física nos níveis de coordenação motora relativamente aos itens da bateria MABC-2, nomeadamente a destreza manual, as habilidades com bola, o equilíbrio, o score total e o semáforo de trânsito. Como ilustra o quadro 5, verificam-se diferenças entre os grupos de Atividade Física no que respeita à destreza manual ($p=0,008$) e às habilidades com bola ($p=0,002$). Na destreza manual, ao compararmos os grupos de atividade física dois a dois verificamos diferenças entre os pouco ativos e os ativos ($p=0,008$). Na habilidade com bola ao compararmos os grupos de atividade física dois a dois verificamos diferenças entre os pouco ativos e os ativos ($p=0,002$) e entre os pouco ativos e os muito ativos ($p=0,003$).

Não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos na prova de equilíbrio ($p=0.429$), no score total das provas ($p=0.795$) e no semáforo de trânsito ($p=0.847$).

Efeito do IMC na coordenação motora (MABC-2)

Quadro 6: Efeito do IMC na coordenação motora (MABC-2). Média, desvio padrão, valores de z e de p.

	Normoponderal	Sobrepeso	z	p
Destreza Manual	7,69 ± 2,627	6,67 ± 3,658	-1,502	0,133
Habilidades com Bola	10,62 ± 2,876	10,67 ± 3,792	-1,215	0,224
Equilíbrio	8,43 ± 3,229	7,07 ± 2,987	-0,364	0,416
Score Total	70,22 ± 12,154	65,27 ± 19,804	-1,573	0,116
Semáforo de Trânsito	2,50 ± 0,723	2,13 ± 0,915	-0,935	0,350

Não tendo verificado participantes na categoria Obesidade, foram comparados os grupos normoponderal e sobrepeso através do teste de Mann-Whitney, relativamente aos itens da bateria MABC-2.

No quadro 6 consta o efeito do IMC, nas categorias normoponderal e sobrepeso, nos níveis de CM relativamente aos itens da bateria MABC-2, nomeadamente a destreza manual, as habilidades com bola, o equilíbrio, o score total e o semáforo de trânsito. Como ilustra o quadro 6, não foram verificadas de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos para qualquer dos itens da CM.

4.5. Discussão

No meu estudo, sobre o efeito do IMC na coordenação motora, verifiquei que os valores das médias dos avaliados normoponderal são superiores às dos sobrepesos, para todas as provas de coordenação motora exceto da prova de habilidades motoras.

Num estudo realizado por Capishano et al. (2003) foram avaliados 27 crianças. O estudo tinha como objetivo investigar a relação entre o desempenho motor e o estado nutricional. De acordo com os resultados encontrados no estudo, valores elevados de IMC correlacionam-se com piores resultados no desempenho motor.

Num estudo realizado Santos et al. (2013) onde analisou os níveis de coordenação motora de estudantes do ensino básico do Concelho de Gondomar considerando a idade, o sexo, o IMC e a prática desportiva. Verificaram que os alunos com sobrepeso apresentaram risco de ter dificuldades motoras e os alunos com peso normal não apresentam quaisquer dificuldades motoras.

Outro estudo realizado por Silva (2013), foram avaliados 25 estudantes da escola do ensino básico da rede de ensino publico de Portugal, cujo médias de idades foi $14,32 \pm 0.09$. O estudo tinha como objetivo verificar os níveis de coordenação motora da turma e analisar as influencias que a pratica e a não pratica desportiva fora da escola exerce nesses mesmos níveis. Verificaram que nenhuma variável de coordenação motora analisada apresentou significância quando relacionada com o IMC.

4.6. Conclusão

Os resultados deste estudo revelaram: (i) Uma associação significativa entre os grupos de Atividade Física e o sexo dos participantes avaliados: no sexo masculino registaram-se as percentagens superiores de participantes ativos e no sexo feminino registaram-se as percentagens superiores de participantes pouco ativos; (ii) Uma associação significativa entre os grupos de Atividade Física e o IMC dos participantes avaliados: no normoponderal registaram-se as percentagens superiores de participantes em relação aos participantes com sobrepeso; (iii) No semáforo verde do MABC-2 registaram-se as percentagens superiores de participantes muito ativos em relação ao semáforo amarelo e vermelho; (iv) Verificou-se um efeito da Atividade Física na coordenação motora (MABC-2) relativamente à destreza manual e às habilidades com bola. Na destreza manual, o desempenho superior pertenceu aos pouco ativos e aos muito ativos; Nas habilidades com bola, o desempenho superior pertenceu aos ativos e aos muito ativos (v) Não se observou um efeito do IMC em qualquer dos parâmetros da coordenação motora (MABC-2).

Com base no estudo que foi elaborado, surgem novas questões, que teriam todo o interesse em serem desenvolvidas para contribuir para um maior conhecimento sobre esta temática. Poderíamos realizar um estudo idêntico a este, investigando o efeito da lateralidade, manual e podal, nos níveis de coordenação motora. Seria também interessante investigar os níveis de coordenação motora tendo em conta a idade, a prática desportiva extracurricular ou, ainda, o desempenho académico.

4.7. Bibliografia

- Alarcão, L.; Tavares, J. (2003). Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem (2 ed.). Coimbra: Livra Almedina;
- Albuquerque, A., Graça, A. & Januário, C. (2005). A supervisão Pedagógica em Educação Física – A perspectiva do orientador de estágio. Lisboa. Livros Horizontes;
- Albuquerque, A., Graça, A. & Januário, C. (2008). A supervisão Pedagógica em Educação Física – A perspectiva do orientador de estágio. In A. Albuquerque, L.V. Santiago & N. L. Fumes (Eds.), Educação Física, desporto e lazer: perspectivas luso-brasileiras (pp.127-138). Maia: Edições ISAMAI/UFAL;
- Baptista, I. (2009). Autoridade social da instituição escola e cidadania solidária. Página da educação, Série II (185).
- Bento, J. (2003). Planeamento e Avaliação em Educação Física. 2ª Edição. Lisboa: Livros Horizonte;
- Gandin, D. (2010). Planejamento como prática educativa. Consult. 25 de junho de 2014, disponível em <http://pt.shvoong.com/books/1962309-planejamento-como-pr%C3%A1tica-educativa/>;
- Jacinto, M. (2003). Formação inicial de professores: concepções e práticas de orientação. Lisboa: Departamento da Educação Física;
- Matos, Z. (2014). 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;
- Moreira e Candau (2003). Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. Maio/Junho/Julho/Agosto 2003 nº23;
- Pimenta, S., Lima, M. (2004). Estágio e Docência. Cortez Editora;
- Rosado, A. & Mesquita, I. (2009). Pedagogia do Desporto: melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. Lisboa: Ed. FMH, 69-130;
- Sampaio, D. (1996). Indisciplina: um signo geracional? Lisboa: Instituto de Inovação Educacional;

- Sarmiento, P. (1993). Pedagogia do Desporto: Instrumentos de observação sistemática de educação física e desporto. Lisboa: Ed. FMH – Universidade Técnica de Lisboa;
- Siedentop, D. (1991). Developing teaching skills in physical education (3 Ed.). Mayfield Publishing Company;
- Sousa, Bonela e de Paula (2007). A importância do estágio supervisionado na formação do profissional de Educação Física: uma visão docente e discente. Revista Digital de Educação Física – Ipatinga: Unileste- MG – V.2 Nº2;
- Sousa, D. (2009). Os dilemas do professor iniciante: Reflexões sobre os cursos de formação Inicial. Revista Multidisciplinar da UNIESP – Saber Académico nº8, p.35-45;
- Vickers, J. (1990). Instructional Design for Teaching Physical Activities. A Knowledge Structures Approach. Human Kinetics Books;

5. Conclusão do Relatório de Estágio

O relatório de estágio assume uma importância relevante, pelo que será destinado à reflexão de tudo aquilo que se considera importante no desenvolvimento desta profissão.

Entre maus e bons momentos, acontecimentos, experiências, vivências e aprendizagens senti que evolui, não só profissionalmente mas também como pessoa. Foi, sem dúvida, um ano que me transmitiu segurança, conhecimento, responsabilidade, sabedoria, capacidade de argumentação, apesar de não ter correspondido ao que idealizava.

Este documento pretendeu traduzir todo o processo vivido, ao longo do EP, possibilitando-me uma introspeção, reflexão e partilha.

Descobri que “ a formação não se constrói por acumulação (de cursos de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. (Nóvoa, 1992, p.25).

Compreendi que ser professor é necessária uma imensidão de capacidades, habilidades, conhecimentos e partilhas.

Competências relativas à minha atuação neste estágio, foram sendo guiadas e esclarecidas pela minha professora cooperante, a partir das dificuldades iniciais. A reflexão aula após aula foi crucial em todo o processo, permitiu direcionar a minha atuação com vista a um ensino de qualidade.

Em relação aos meus colegas, estes foram uma grande ajuda. Existiram trocas de ideias, companheirismo e entre ajuda, e isto fez com que todos evoluíssemos e nos uníssemos.

Quanto às observações realizadas no âmbito deste EP, feitas aos meus colegas estagiários, também foram cruciais para evoluir enquanto professora, pois apercebi-me dos seus erros e virtudes, tendo tentado evitar os primeiros e auferir e competências a partir das suas virtudes.

Como balanço final, dediquei muitas horas ao meu estágio, a realizar vários MEC's, UD, planos e reflexões mas sei que o meu esforço foi compensado no final. Sei que se algum dia voltar a lecionar na escola, não

sendo o meu sonho a nível profissional, irei em procura de mais conhecimento e refletindo e atingindo a competência docente.

6. Bibliografia

- Baecke JAH, Burema J, Frijters JER (1982). A short questionnaire for the measurement of habitual physical activity in epidemiological studies. *Am J Clin Nutr* 36:936-42
- Barata, T. (1997). Atividade Física e Medicina Moderna. Odivelas: Europress;
- Barata, T. (2003). Mexa-se... Pela sua Saúde: Guia Prático de Atividades Físicas e de Emagrecimento para Todos. Publicações Dom Quixote. Campos das Letras;
- Baptista, F., Silva, A. M., Mota, J., Santos, R., Vale, S., Moreira, H., Raimundo, A., Marques, E., Ferreira, J. P. (2011). Livro Verde da Actividade Física. Estrelas de Papel, Lda;
- Bernstein, A (1996). On dexterity and its development. In. M. Latash & M. Turvey (Ed.), Dexterity and its development. New Jersey: Lawrence Erlbaum;
- Carmeli, E., Patish, H., & Coleman, R. (2003). The aging hand. *Journal of gerontology*, 58 (2), pp.146-152;
- Case- Smith, J.(2005). Occupational Therapy for children (5ª Ed) St. Louis: Elsevier – Mosby;
- Cole, T.; Bellizzi, M.; Flegal, K e Dietz, W.(2002). Establishing a standard definition for child overweight and obesity worldwide: International survey. *BMJ*, 320(6), pp. 1240-1243;
- Desrosiers, J., Rochette, A., Hébert & Bravo, G.(1997). The minnesota manual Dexterity test: reability, validity and reference values studies with healthy elderly people. *Canadian jornal of Occupation therapy*, 64 (5), 270-276;
- Fonseca, V. (2005). Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem. (1ª Ed.). Lisboa: Âncora;
- Gallahue, D.,& Ozmun, J.(2005). Compreendendo o desenvolvimento motor bebês, crianças, adolescentes e adultos (3ª Ed). São Paulo: Phorte Editora;
- Grosser, M. (1983). Capacidades motoras. *Treino desportivo*, (23), pp.23-32;
- Henderson, S., Sugden, D. & Barnett (2007). Movement Assessment Battery for children - 2: Examiner's Edition, Second Edition (Movement ABC-2). Pearson Assessment

- Howley, E. (2001). Type of activity: resistance, aerobic and leisure versus occupational physical activity. *Med. Sci. Sports Exerc.*, 33(6): S364–S369;
- Lopes, L. (2006). Atividade Física, recreio escolar e desenvolvimento motor. Estudos exploratórios em crianças do 1º ciclo do ensino básico. Braga: L. Lopes. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Minho
- Maia, L., Lopes, V. P., & Moraes, F. P. (2001). Atividade Física e Aptidão Física Associada à Saúde: FCDEF-UP/DREFD;
- Maia, L., & Lopes, V. P. (2002). Estudo do Crescimento Somático, Aptidão Física, Atividade Física e Capacidade de coordenação Corporal de Crianças do 1ºCiclo do Ensino Básico da Região Autónoma dos Açores. Porto: Direção Regional de Educação Física e Desporto da Região Autónoma dos Açores, Direção Regional da Ciência e Tecnologia e Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto;
- Mancini, A. (2002). Metodos de avaliação de obesidade e alguns dados epidemiológicos: *Revista Abeso*, 3(11), 8-13;
- Mota, J. e Sallis, J. (2002). Atividade física e Saúde: Fatores de Influência da Atividade Física nas Crianças e nos Adolescentes – Campo das Letras Editores S.A. Campo das Letras, Porto;
- Neto, F. (2002). Manual de avaliação motora. Porto Alegre: Artmed Editora, pp. 16-24;
- Nóvoa, A. (1992). As organizações escolares em análise. Lisboa: Publicações Dom Quixote;
- Organização Mundial de Saúde (2002). Obesity: preventing and managing the global epidemic. Report of a who consultation. Geneve: world health organization;
- Riddoch, C., Boreham, C. (2000). Physical fitness and children health: current concepts. *Paediatric Exercise and Medicine*. New York: Oxford University Press;
- Sallis, J., & Owen, N. (1999). *Physical activity and behavioral medicine*. California: Sage Publications, Inc;

- Sallis, J. F. (2000). Age related decline in physical activity: a synthesis of human and animal studies. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32(9): 1598-1600;
- Sallis, J. F., Frochaska, J. J., & Taylor, W., C. (2000). A Review of Correlates of Physical Activity of Children and Adolescents. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32(5), 963-975;
- Santos, S. et al. (2013). Levels of Motor Coordination of Basic Education Students from the city of Gondomar: A study of the band 3 MABC-2
- Schnabel, G. (1990). El factor técnico –coordenativo. *Stadium*. 24(139): 12-19;
- Silva, A. F. (2013). Relatório de estágio Profissional: Uma jornada de ensinamentos e aprendizagens. Porto: A. F. Silva. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da educação Física e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
- Trost, S.G., Pate, R.R., Sallis, J.F., Freedson, P.S., Taylor, W.C., Dowda, M., Sirard, J. (2002). Age and gender differences in objectively measured physical activity in youth. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 34 (2):350-355;
- Tudor-Locke, C. (2010). Steps to Better Cardiovascular Health: How Many Steps Does It Take to Achieve Good Health and How Confident Are We in This Number? *Curr Cardiovasc Risk Rep*, 4(4), 271-276. doi: 10.1007/s12170-010-0109-5;
- USDHHS. (2008). Physical Activity Guidelines for Americans. Washinton D.C.: Retrieved from www.health.gov/pauidelines;
- Vinagre, R.(2001). Capacidades Coordenativas: Treino Desportivo, 47, 47-54;
- Williams, J., Tudor- Locke, C., Reis, J., & Pluto, D. (2002). Utility of pedometers for assessing physical activity: convergent validity. *Sports Med*. 32, 795-808;

7. Anexos

Anexo 1 – Carta de Agradecimento do CEUF



ESCOLA CLARA DE RESENDE // RECOLHA DE ALIMENTOS

Enquanto responsáveis pela “Despensa Social” do Centro de Estudo Universitário Franciscano (CEUF) queremos manifestar o nosso sincero agradecimento a todos os alunos e comunidade educativa da Escola Clara de Resende pela confiança e generosidade demonstrada para com este projecto, materializadas através de duas recolhas de alimentos realizadas no presente ano lectivo.

Temos sido, com a vossa ajuda, um meio de partilha e um espaço de fraternidade. Pretendemos continuar a prestar este serviço que é, antes de mais, um acto de justiça para com os irmãos mais necessitados.

Um grande bem-haja a todos.

Pela Despensa Social,

(Frei Sérgio Góis)

Anexo 2 – Questionário de Atividade Física Habitual - Baecke

1



UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DESPORTO - Laboratório de Cineantropometria

QUESTIONÁRIO SOBRE A ACTIVIDADE FÍSICA- Baecke

N.º de Identificação

Data de aplicação do questionário: ____/____/____
Escola: _____ Ano: ____ Turma: ____ N.º: ____
Data de Nascimento: ____/____/____ Sexo: ____ Altura: ____ Peso: ____
Morada: _____
Profissão do Pai: _____ Profissão da Mãe: _____

1 – Qual é a tua principal ocupação:

2 – Na Escola, nos períodos de recreio, costuma sentar-se?

Nunca ☐ 1 Raramente ☐ 2 Algumas vezes ☐ 3 Frequentemente ☐ 4 M.º Frequentemente ☐ 5

3 – Na actividade escolar mantém-se de pé?

Nunca ☐ 1 Raramente ☐ 2 Algumas vezes ☐ 3 Frequentemente ☐ 4 M.º Frequentemente ☐ 5

4 – Desloca-se a pé da sua casa para a Escola?

Nunca ☐ 1 Raramente ☐ 2 Algumas vezes ☐ 3 Frequentemente ☐ 4 M.º Frequentemente ☐ 5

5 – Na Escola pega em cargas pesadas?

Nunca ☐ 1 Raramente ☐ 2 Algumas vezes ☐ 3 Frequentemente ☐ 4 M.º Frequentemente ☐ 5

6 - Depois do seu dia escolar sente-se cansado?

Nunca ☐ 1 Raramente ☐ 2 Algumas vezes ☐ 3 Frequentemente ☐ 4 M.º Frequentemente ☐ 5

7 - Durante o trabalho escolar diário transpira?

Nunca ☐ 1 Raramente ☐ 2 Algumas vezes ☐ 3 Frequentemente ☐ 4 M.º Frequentemente ☐ 5

8 - Em comparação com outros colegas da sua idade, pensa que a sua actividade é fisicamente...

Mais leve ☐ 1 Leve ☐ 2 Tão pesada ☐ 3 Pesada ☐ 4 Muito pesada ☐ 5

9 - Pratica algum desporto?

Sim ☐ Não ☐

Se respondeu afirmativamente:

2

- Qual o desporto que pratica

frequentemente? _____

- Quantas horas por semana?

< 1 ☐ 1 1 - 2 ☐ 2 2 - 3 ☐ 3 3 - 4 ☐ 4 > 4 ☐ 5

- Quantos meses por ano?

< 1 ☐ 1 1 - 3 ☐ 2 4 - 6 ☐ 3 7 - 9 ☐ 4 > 9 ☐ 5

Se pratica um segundo desporto:

- Qual é o desporto? _____

- Quantas horas por semana?

< 1 ☐ 1 1 - 2 ☐ 2 2 - 3 ☐ 3 3 - 4 ☐ 4 > 4 ☐ 5

- Quantos meses por ano?

< 1 ☐ 1 1 - 3 ☐ 2 4 - 6 ☐ 3 7 - 9 ☐ 4 > 9 ☐ 5

10 - Em comparação com outros colegas da sua idade, pensa que a sua actividade física, durante os tempos livres, é?

M.º Menor ☐ 1 Menor ☐ 2 Igual ☐ 3 Maior ☐ 4 M.º Maior ☐ 5

11 - Durante os tempos livres transpira?

Nunca ☐ 1 Raramente ☐ 2 Algumas vezes ☐ 3 Frequentemente ☐ 4 M.º Frequentemente ☐ 5

12- Durante os tempos livres pratica desporto?

Nunca ☐ 1 Raramente ☐ 2 Algumas vezes ☐ 3 Frequentemente ☐ 4 M.º Frequentemente ☐ 5

13- Durante os tempos livres vê televisão?

Nunca ☐ 1 Raramente ☐ 2 Algumas vezes ☐ 3 Frequentemente ☐ 4 M.º Frequentemente ☐ 5

14 – Durante os tempos livres anda a pé?

Nunca ☐ 1 Raramente ☐ 2 Algumas vezes ☐ 3 Frequentemente ☐ 4 M.º Frequentemente ☐ 5

15 – Durante os tempos livres anda de bicicleta?

Nunca ☐ 1 Raramente ☐ 2 Algumas vezes ☐ 3 Frequentemente ☐ 4 M.º Frequentemente ☐ 5

16 – Quantos minutos anda a pé por dia? (*para se dirigir à Escola, local de treino, compras, etc.*)

< 5 ☐ 1 5 - 15 ☐ 2 15 - 30 ☐ 3 30 - 45 ☐ 4 > 45 ☐ 5