

O FIM DE UM CICLO, O INÍCIO DE UM PERCURSO

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PROFISSIONAL

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

Orientador: Professora Doutora Lurdes Ávila-Carvalho

Jorge Nuno Martins de Almeida

Porto, Setembro de 2013

Ficha de Catalogação

Almeida, J. N. (2013). *O fim de um ciclo, o início de um percurso*. Porto: J. Almeida. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física no Ensino Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, IMAGEM CORPORAL, ATIVIDADE FÍSICA, CONTEXTO SOCIOECONÓMICO

DEDICATÓRIAS

Este relatório é dedicado a quem sempre me protegeu e apoiou no meu percurso, tanto pessoal como académico, com os seus conhecimentos vastos e profundos e com a sua amizade infinita. É dedicado, também, a quem sempre me admirou e a quem devo o maior apoio e proteção. Dedico este relatório às pessoas que partilham o meu sangue,

...aos meus IRMÃOS (Pedro e João)

Dedico também às pessoas que me possibilitaram chegar até aqui. A ginástica financeira e as horas de trabalho que fizeram para que eu pudesse estudar, o apoio que demonstraram nas escolhas que tomei e o carinho com que sempre me receberam,

...à minha MÃE (Maria de Fátima) e ao meu PAI (Miguel Arcanjo)

Por último, dedico a alguém que nunca esqueci e hei de sempre lembrar como a pessoa mais culta e inteligente que alguma vez conheci,

...ao meu AVÔ CARMINO

AGRADECIMENTOS

O momento que agora presencio teve a influência de várias pessoas. Seja direta ou indiretamente, permitiu-me a conclusão de um documento que encerra mais um ciclo académico. A essas pessoas, quero deixar aqui um agradecimento.

À minha família, que sempre me apoiou nos bons e maus momentos. Que vibrou com as minhas vitórias e chorou as minhas derrotas. Sem vocês não seria possível. Obrigado.

Aos meus colegas de estágio: **João, Miguel e Solange**. Pelas discussões, reflexões, críticas e elogios, horas tardias a trabalhar para a atividade, conversas, desabafos, viagens de carro ao som da música do Guimarães, representações de vídeos engaçados... mas sobretudo, pela amizade e companheirismo.

Ao professor cooperante de estágio, **António Portela**, por ser o nosso guia nesta aventura, sempre presente, disponível e com conselhos eficazes.

À professora orientadora de estágio, **Lurdes Ávila-Carvalho**, pela sua exigência e rigor no trabalho dos estagiários. Agradeço, também, a atenção e compreensão que demonstrou ao longo de todo o ano.

À minha sempre primeira turma do **11ºA**. “Logo no seu primeiro ano de estágio, teve a melhor turma de sempre. Que sorte han?”. Um grupo de alunos fantásticos e cujos nomes nunca irei esquecer.

Aos “**Watatten**”, o meu grupo de amigos, que por pior que as coisas estiverem a correr, é impossível não soltar uma gargalhada com eles. A estas magníficas pessoas (**Guimarães, Rafa, Zé, Pinto, Berna, Neto, Luís, Joana Silva e Joana Vilas Boas**), um MUITO OBRIGADO!

Ao **João, Carlos Rafael, Ana, Jorge e Diogo** pela amizade antiga e duradoura, apesar das distâncias.

Ao **C. R. P. J. Água Longa** pelas experiências extraordinárias de companheirismo e amizade, que se ligavam a um futebol requintado demais para os pelados do concelho.

À minha namorada, **Isabel**, pelo amor e carinho infinito. Pelas horas a fio de conversa e o apoio, essencial, durante este ano repleto de trabalho e dificuldades. Por esperares por mim às 23h da noite com um abraço, um sorriso e um jantar quentinho. Pela inspiração que és para mim, todos os dias. Obrigado.

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIAS	III
AGRADECIMENTO	V
ÍNDICE GERAL	VII
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XI
ÍNDICE DE QUADROS	XIII
RESUMO	XV
ABSTRACT	XVII
LISTA DE ABREVIATURAS	XIX
1.INTRODUÇÃO	21
2.DIMENSÃO PESSOAL	25
2.1. O MEU PERCURSO	27
2.2. EXPECTATIVAS - ANTES E DEPOIS	28
3. ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL	31
3.1. ENQUADRAMENTO LEGAL	33
3.2. ESCOLA DO ESTÁGIO PROFISSIONAL	33
3.3. A MINHA TURMA	34
4. REALIZAÇÃO PROFISSIONAL	37
4.1. ÁREA I	39
4.1.1. CONCEÇÃO	39
4.1.2. PLANEAMENTO	41
4.1.3. REALIZAÇÃO	43
4.1.3.1. RELAÇÃO COM OS ALUNOS	52

4.1.3.2. ASPETOS A REVER	53
4.1.4. AVALIAÇÃO	53
4.2. ÁREA II E III	57
4.2.1. DESPORTO ESCOLAR	57
4.2.2. ATIVIDADES	59
4.2.2.1. CORTA-MATO ESCOLAR	59
4.2.2.2. CORTA-MATO REGIONAL	60
4.2.2.3. TORNEIOS ESCOLARES	61
4.2.2.4. "UMA MANHÃ QUALQUER"	62
4.2.2.4.1. A ATIVIDADE	62
4.2.2.4.2. A DATA	63
4.2.2.4.3. DIVULGAÇÃO E INSCRIÇÕES	64
4.2.2.4.4. APOIOS E PATROCÍNIOS	64
4.2.2.4.5. OS RASTREIO	67
4.2.2.4.6. A CAMINHADA	68
4.2.2.4.7. CERTIFICADOS	69
4.2.2.4.7. PARQUE DE MOUTIDOS	69
4.2.2.4.8. REGRESSO À ESCOLA	70
4.3. ÁREA IV	71
4.3.1. APRENDER A ENSINAR	71
4.3.2. ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	72
5. CONCLUSÃO	85
6. BIBLIOGRAFIA	89

I. ORGANOGRAMA DO GRUPO DE ESCOLAS DE ÁGUAS SANTAS

II. INVENTÁRIO DO MATERIAL

III. QUESTIONÁRIO DE INFORMAÇÃO PESSOAL

IV. QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E SATISFAÇÃO COM A IMAGEM CORPORAL

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição dos alunos por ano de nascimento	35
Gráfico 2: Distribuição dos alunos por prática desportiva	35
Gráfico 3: Distribuição dos alunos por concordância, ou não, com a contribuição da Educação Física para a média do secundário	36

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Amostra em função do ano de escolaridade	75
Quadro 2: Amostra em função do sexo	75
Quadro 3: Amostra em função do estatuto socioeconómico	76
Quadro 4 (parte 1): Análise descritiva da amostra em função da satisfação com a imagem corporal, estatuto socioeconómico e frequência da prática de atividade física	77
Quadro 4 (parte 2): Análise descritiva da amostra em função da satisfação com a imagem corporal, estatuto socioeconómico e frequência da prática de atividade física	78
Quadro 4 (parte 3): Análise descritiva da amostra em função da satisfação com a imagem corporal, estatuto socioeconómico e frequência da prática de atividade física	79
Quadro 5: Partes do corpo cuja satisfação com a sua imagem corporal, numa determinada frequência de atividade física (por semana), provocam diferenças significativas entre alunos com diferentes estatutos socioeconómicos	80
Quadro 6: Análise da satisfação com os olhos entre estatutos socioeconómicos de alunos que praticam atividade física menos de 2 vezes por semana	80
Quadro 7: Partes do corpo cuja satisfação com a sua imagem corporal, num determinado contexto socioeconómico, provocam diferenças significativas entre alunos com diferentes frequências de prática de atividade física.	81
Quadro 8: Análise da satisfação das várias partes do corpo entre frequências de atividade física por semana de alunos com diferentes estatutos socioeconómicos.	81

RESUMO

O presente documento relata a minha experiência enquanto estudante estagiário durante o estágio profissional, inserido no 2º ciclo de estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, que tomou lugar na Escola Secundária de Águas Santas.

O estágio profissional permite ao estudante estagiário vivenciar, integralmente, a profissão docente. Confirmou-se um ano de muito trabalho e inúmeros obstáculos. Este relatório de estágio permite descrever esses obstáculos e a maneira como foram ultrapassados.

Este relatório de estágio contém a experiência do estudante estagiário dividido em 5 capítulos. O primeiro diz respeito à dimensão pessoal e ao enquadramento profissional. Trata-se de uma contextualização tanto do local de estágio ao qual pertenci durante este ano, como do foro pessoal do estudante estagiário. Os três últimos capítulos referem-se às áreas de desenvolvimento profissional. A área I relata o desempenho do aluno enquanto docente na sala de aula. Esta área está dividida em quatro partes: conceção do ensino, o planeamento, a realização e a avaliação. A área II e III estão juntas numa só, e referem-se à participação do estudante estagiário na escola e a sua relação com a comunidade. Por fim, a área IV pretende que o estudante estagiário desenvolva um projeto de investigação-ação acerca de uma temática que se enquadre com a realidade escolar em que está envolvido. O tema escolhido para este estudo foi a “influência da atividade desportiva regular na imagem corporal no contexto socioeconómico”. O último capítulo fecha o relatório de estágio com uma reflexão acerca do ano passado em estágio e do futuro que perspetivo.

Palavras-chave: ESTÁGIO PROFISSIONAL; ENSINO; IMAGEM CORPORAL; ATIVIDADE FÍSICA

ABSTRACT

This paper describes my experience as a student teacher during the practicum training, inserted in the 2nd cycle of studies of the Master in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education, which took place at the “Escola Secundária de Águas Santas”.

The practicum training allows student teachers to full experience the profession of teaching. It was confirmed a year of hard work and countless obstacles. This internship report describes these obstacles and how they were overcome.

This report contains the student teacher experience divided into 5 chapters. The first concerns the personal dimension and the professional environment. It is a contextualization of both the internship local to which I belonged during this year, as the venue staff of student intern. The last three chapters refer to areas of professional development. Area I reports the performance of the student while teaching in the classroom. This area is divided into four parts: teaching design, planning, the practice and evaluation. Area II and III are together into one, and refers to the participation of the student teacher in the school and its relationship with the community. Finally, the fourth area aims to the student teacher to develop an action-research project on a topic that fits with the reality witch the school is involved. The theme chosen for this study was the "influence of regular sporting activity on body image in the socioeconomics context". The last chapter closes the internship report with a reflection on the past year and the future that I perspective.

Keywords: PROFESSIONAL INTERNSHIP; EDUCATION; BODY IMAGE; PHYSICAL ACTIVITY

LISTA DE ABREVIATURAS

ACADOF: Associação Cultural de Amizade e Desporto Olímpico de Fermelã

AEFADEUP: Associação de Estudantes da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

APESAS: Associação de Pais da Escola Secundária de Águas Santas

BPI: Banco Português de Investimento

EE: Estudante estagiário

EP: Estágio Profissional

ESAS: Escola Secundária de Águas Santas

FADEUP: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MED: Modelo de Educação Desportiva

RE: Relatório de estágio

1.INTRODUÇÃO

O relatório de estágio (RE), é o documento final que visa retratar o estágio profissional (EP) do estudante estagiário (EE). O RE é um projeto individual inserido no segundo ciclo de estudos do mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

O meu estágio profissional tomou lugar na Escola Secundária de Águas Santas em conjunto com três colegas, supervisionado pelo professor cooperante António Portela e orientadora de estágio Lurdes Ávila. Nesta fase, saio da posição de aluno e ocupo a função de professor, assumindo todo o processo de docência perante uma das turmas ao cargo do professor cooperante.

“O EP visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, através da prática de ensino supervisionada em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão” (Matos, 2012b).

O estágio profissional inicia o final de um ciclo: a formação académica. Durante este ano pude vivenciar aquilo que um professor profissional vivencia todos os dias. O estágio não marca o final da formação enquanto docente, serve, sim, como rampa de lançamento para uma formação contínua e prolongada que caracteriza a profissão de ser professor. Este relatório de estágio, visa descrever e relatar as minhas experiências e reflexões, advindas de um ano cheio de trabalho e dedicação.

Este relatório de estágio está dividido em três grandes partes. A primeira diz respeito à dimensão pessoal. Neste capítulo pretendo fazer uma pequena autobiografia que contempla o meu percurso académico e desportivo até ao presente, as expectativas que reservava antes do estágio e se as mesmas foram cumpridas. O segundo capítulo aborda o enquadramento da prática profissional. Nesta parte, pretendo relatar o contexto da escola no meio envolvente, os seus espaços desportivos, o material disponível e a turma pela qual fiquei responsável.

O terceiro capítulo relata a realização do estágio profissional. Este é o mais extenso de todos e inclui as quatro áreas de desempenho (Matos, 2012a). A área 1 denominada por “organização e gestão do ensino e da aprendizagem” envolve a conceção, planeamento, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem. As áreas 2 e 3, devido à sua relação, estão aglutinadas numa só, denominada por “participação na escola e relação com a comunidade”. Como o nome indica, neste capítulo serão relatadas as atividades do grupo de educação física, os torneios, reuniões e convívios realizados ao longo do ano e a atividade desenvolvida pelo núcleo de estágio: “uma manhã qualquer”.

O estágio profissional é visto como um projeto de formação (Matos, 2012a). Possibilitou a aplicação dos conhecimentos que adquiri ao longo do curso num contexto real e, assim, contribuir para a minha formação como professor. Este documento, permite retratar o ano de estágio que encerra a minha formação académica e inicia a formação profissional.

2.DIMENSÃO PESSOAL

2.1. O meu percurso

O meu nome é Jorge Nuno Martins de Almeida, nasci em Angeja, uma humilde vila perto de Aveiro, em 1990. A minha relação com o desporto iniciou desde cedo, quando entrei, aos 6 anos de idade, para o Karaté, após ter assistido a uma demonstração por parte da academia que ensinava a modalidade – ACADOF (Associação Cultural de Amizade e Desporto Olímpico de Fermelã). Este foi o meu primeiro contacto com o desporto e durou cerca de 4 anos. Com a minha família a expandir deixei a casa onde cresci e mudei-me para uma zona 15 quilómetros mais distante. Deixei o Karaté e, entrando num novo mundo, receei não conseguir praticar desporto noutra academia. Mas foi na minha nova casa, na vila da Branca, que encontrei uma nova paixão – o futebol. Ingressei no Grupo Desportivo e Recreativo do Soutelo e passei lá sete anos. Quando tinha 12 anos, por desentendimentos com o treinador, decidi mudar-me para o Andebol no clube JOBRA (Jovens da Branca). O treinador com quem tive a quezília marcou-me bastante e influenciou o meu modo de abordar os alunos. Tratava-se de um amante do desporto com tato pedagógico insuficiente, na minha opinião. Encarava os jogadores como peças de um jogo cujo objetivo passava apenas por vencer. Enaltecia os resultados e descriminava a vertente humana.

Chegando ao 9º ano chegava o momento de tomar a primeira decisão relativa ao meu futuro académico. A partir deste momento, as disciplinas que teria no ensino secundário estavam mais canalizadas para determinados caminhos e, na altura, não conseguia chegar a uma decisão. Sabia que não queria trabalhar enclausurado num escritório 8 horas por dia (ou mais). Para nos ajudar neste processo de decisão, tínhamos sessões semanais com a psicóloga da escola, que nos submeteu a testes psicotécnicos. Contudo, como miúdo rebelde que era, escapava a estas sessões para ir “jogar à bola” com os meus amigos. Acabava por desvendar a solução do meu futuro sem me aperceber disso. Sem ter ainda percebido as minhas intenções de futuro, optei pela área que mais oferta me dava – curso de ciências e tecnologias - na Escola Secundária de Albergaria-a-Velha.

A minha decisão pelo desporto surge apenas no meu último ano de secundário. Chegando à altura dos pré-requisitos decidi deslocar-me até à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e tentar superar os mínimos requeridos para as diferentes modalidades. Senti o desafio e o nervoso miúdo de cada prova e gostei dessa mesma sensação. Quando soube que estava a aprovado a tudo, senti uma enorme alegria e, mais tarde, a vontade de sentir isso tudo outra vez. À margem da pressão familiar para escolher um curso ligado à engenharia, na viagem para a escola onde se preenchiam as fichas de candidatura, eu já sabia qual seria a minha primeira opção – Desporto na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Aqui, estudei durante três anos e agora ostento a licenciatura em Ciências do Desporto. Na licenciatura tive as minhas primeiras experiências na área do treino – que partilha algumas semelhanças com a docência. Escolhi o ramo de Desporto e Populações Especiais e o seu plano de estudos oferecia a possibilidade de trabalhar na área do treino com pessoas portadoras de deficiência intelectual. A melhor experiência que vivenciei neste contexto foi na APPACDM de Matosinhos com a equipa de atletismo para deficientes intelectuais. Tive um início conturbado com dificuldades sobretudo na disciplina dos atletas, mas com o tempo fui ganhando e merecendo o respeito de todos o que, além de me deixar muito feliz, facilitou-me bastante o trabalho.

Quando entrei no Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário soube, desde logo, que se tratava de um percurso trabalhoso e de grande responsabilidade. Curiosamente, a par do mestrado entrei para três equipas: Centro Recreativo e Popular Juventude de Água Longa, Seleção da AEFADUEP e a Seleção de Futebol de 7 da Universidade do Porto. Onde nas duas últimas sagrei-me campeão e vice-campeão nacional, respetivamente. Estas equipas acabavam por funcionar como escape do trabalho árduo que o mestrado implicava.

2.2. Expectativas do estágio pedagógico – o antes e o depois

A minha candidatura ao mestrado de ensino da educação física nos ensinos básico e secundário surge no ano 2011, com a conclusão da licenciatura à vista. Apesar dos avisos que recebi acerca do trabalho acrescido

que este mestrado exigia, o primeiro ano teve um grande impacto das minhas rotinas de trabalho. Aprendi a ser mais metódico e objetivo, o que implicou um rigor acrescido na elaboração dos trabalhos que o mestrado solicitava, tanto em grupo, como individuais. Contudo, após a conclusão do primeiro ano de mestrado, ainda não me sentia preparado para o estágio profissional. Não me via como uma figura autoritária com legitimidade suficiente para conduzir a docência de uma turma à minha responsabilidade. Não me conseguia imaginar como o agente que influencia o futuro de um aluno. No entanto, no meio desta insegurança, sabia e sentia que era capaz de ensinar. E seria através desta crença que me apliquei e motivei para o ano que aí vinha.

Os meses que antecederam o estágio foram de grande ansiedade. Procurava imaginar a turma que ficaria à minha responsabilidade e tentava alcançar todas as possibilidades. No meu imaginário, promovia aulas cativantes para unir a turma e existia um conjunto de regras de conduta na aula que seriam gradualmente aceites. Receava a possibilidade de ter alunos com a idade aproximada da minha por motivos de controlo da turma. No entanto, esta possibilidade, que se confirmou, acabou por se revelar uma vantagem, da qual consegui tirar partido.

O dia em que conheci a minha turma coincidiu com o meu aniversário. Na minha apresentação mostrava-me bem-disposto e, apesar de nervoso, acabei por conseguir camuflar esse sentimento com algum humor. Nesse dia, criei uma empatia muito positiva com a turma. Os alunos mostraram-se sempre aplicados e unidos ao longo do ano facilitando, assim, o meu trabalho enquanto docente.

O grupo de professores de educação física mostrou sempre uma grande disponibilidade para ajudar os estudantes estagiários. Confesso que já esperava este tipo de atitude por parte dos professores, no entanto, não deixa de ser de louvar e aplaudir a disponibilidade e esforço para integrar os estudantes estagiários no seio do grupo.

No início do ano, numa fase em que a insegurança e o nervosismo eram difíceis de esconder, a meta parecia longe. Chegou a uma altura em que eu não pensava em mais nada a não ser nas minhas aulas e nos meus alunos. Esta reflexão diária, quase involuntária, ajudou-me a melhorar as rotinas e

qualidade das aulas. Fui ganhando confiança e gosto pelo trabalho e, quando me apercebi, a meta já estava ali bem perto.

3. ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL

3.1. Enquadramento legal do estágio profissional

O regulamento do 2º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP visa desenvolver e complementar o regime jurídico instituído pelo Decreto-Lei nº. 74/2006 de 24 de Março, alterado pelo Decreto-Lei nº. 107/2008, de 25 de Junho, e pelo Decreto-Lei nº 230/2009, de 14 de Setembro, pelo Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro, e demais legislação aplicável, no que diz respeito aos 2ºs ciclos de estudos, bem como o Regulamento Geral dos 2ºs ciclos de estudos da Universidade do Porto.

3.2. Escola do estágio profissional

O meu estágio profissional foi realizado na Escola Secundária 2,3 de Águas Santas, no concelho da Maia. Esta, é a sede de unidade orgânica do Agrupamento de Escolas de Águas Santas, constituída, também, pelo jardim-de-infância de Moutidos, as EB1s de Moutidos, Granja, Pícuca, Cristal e os centros escolares do Corim e da Gandra.

Com um projeto pedagógico comum, o Agrupamento de Escolas de Águas Santas abrange todos os ciclos de ensino até ao ensino secundário e é dotada de órgãos próprios de gestão e administração.

Segundo o organigrama do grupo de escolas de Águas Santas, o diretor possui o poder central presidindo o Conselho Administrativo e o Conselho Pedagógico e participando no Conselho Geral mas sem direito a voto. O diretor ainda se reserva ao direito de nomear os docentes para coordenação de departamentos, a equipa de avaliação interna e o subdiretor (anexo I).

A Escola Secundária de Águas Santas passou por uma remodelação há cerca de dois anos. Junto com o aperfeiçoamento das instalações, a escola foi, também, expandida, devido ao acrescido número de alunos matriculados por consequência do alargamento do 2º ciclo.

Os espaços para lecionar a educação física são o pavilhão gimnodesportivo, o ginásio e o espaço exterior. O pavilhão possui excelentes condições para a prática desportiva devido ao estado do piso e ao espaço amplo. Normalmente, o campo é dividido em três partes, decorrendo três aulas em simultâneo. O espaço exterior também é muito amplo mas não possui cobertura. Em caso de chuva e falta de espaços livres no ginásio ou pavilhão, o

professor tem que levar os alunos para uma sala de aula. Se não houver nenhuma sala de aula livre, os alunos estão dispensados da aula. O ginásio tem dois espaços principais para aulas. Uma sala com espelhos e outra com um campo de boccia marcado. Entre as duas salas, existe um espaço onde está arrumado o material. As salas possuem uma dimensão reduzida e, normalmente, decorrem duas aulas simultaneamente no ginásio. Isto implica a divisão de material que, também, é reduzido.

O material didático de educação física é variado e numeroso, no entanto, nem todo está em bom estado. Foi-nos disponibilizado um inventário do material do pavilhão e da sala de ginástica (anexo II). Este documento é considerado atualizado visto que foi elaborado no ano letivo 2010/2011 e aplicado pelos estudantes estagiários da FADEUP na ESAS do ano letivo 2011/2012.

3.3. A minha turma

Na primeira reunião com o professor cooperante, António Portela, ficou logo decidido em que turma cada professor estagiário iria desenvolver todo o seu processo de docência. Esta decisão foi tomada em grupo, onde os estudantes estagiários tentavam chegar a um consenso. Caso existisse um conflito de interesses, o aluno que auferisse a melhor média até ao momento, teria prioridade na escolha. No entanto, este critério de resolução não foi necessário. O núcleo de estágio chegou, rapidamente, a um consenso e desde logo fiquei a saber os nomes dos meus alunos do 11ºA.

A minha turma e os meus alunos, são o foco central de atenção de todo o estágio profissional. Para os conhecer melhor, logo na aula de apresentação foi distribuído um questionário (anexo III) onde o aluno revelava os seus interesses, hábitos e gostos relacionados com a educação física.

A turma era constituída por 26 alunos, 13 rapazes e 13 raparigas, sendo que, no final do 1º período, um dos alunos foi transferido de escola por razões familiares. A partir do segundo período, a turma passou a ser constituída por 13 alunos do sexo feminino e 12 do sexo masculino.

A distribuição de idades é muito homogénea e correspondente ao ano escolar, transparecendo que a maioria dos alunos transita sempre de ano. É legítimo concluir, portanto, que se trata de uma turma com alunos aplicados.

Partindo do princípio que os alunos que entram para a escola primária têm ou fazem 6 anos até ao dia 31 de dezembro desse ano, os alunos do 11º ano devem ter ou fazer 16 anos até ao dia 31 de dezembro desse ano. Iniciando o ano letivo ainda em 2012, os alunos com 16 anos até ao final do ano de 2012 terão nascido em 1996.

Na distribuição dos alunos por ano de nascimento, nota-se um caso particular em que o aluno está um ano à frente do esperado. Trata-se de um aluno que avançou um ano na escola primária.

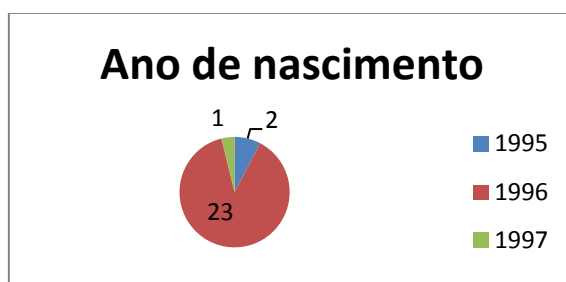


Gráfico 1: Ano de nascimento

Outro aspeto que merece destaque são os hábitos desportivos que os alunos da turma apresentam. A esmagadora maioria pratica ou já praticou uma modalidade desportiva e apenas dois alunos nunca o fizeram.

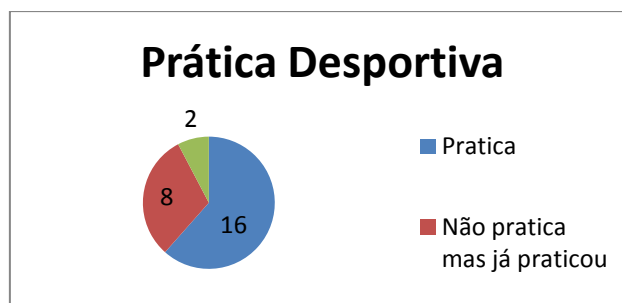


Gráfico 2: Prática desportiva

Num período em que se discutia a possibilidade, ou não, da educação física contar para a média do secundário, os alunos foram questionados em relação à sua concordância acerca deste assunto. Apenas 6 alunos mostraram-se satisfeitos com a possibilidade da educação física não contar para a média.

Concordância com a não contribuição da Educação Física para a média do secundário

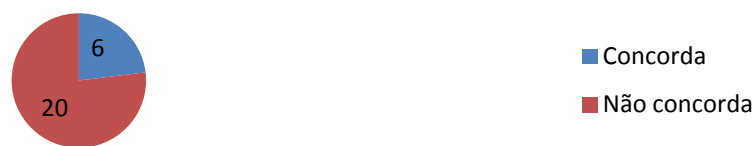


Gráfico 3: Concordância com a não contribuição da Educação Física para a média do secundário

Como maioria dos alunos frequentou a ESAS no ano passado, a turma não sofreu alterações radicais quanto aos seus constituintes. Ao longo do ano pude constatar a união dos alunos da turma. Um dos alunos foi transferido de escola e só realizou o 1º período na ESAS, então, no final do 1º período, a turma organizou um lanche de despedida para o colega. Convidaram alguns professores e, com muito orgulho, eu fiz parte do lote de convidados. Este tipo de convívio repetiu-se no final do ano com a presença de todos os professores e pais numa cerimónia. Os alunos prepararam sátiras onde caricaturaram os professores, declararam poesia, fizeram atuações de canto e dança. No final, entregaram uma lembrança a cada professor. Foi com muito agrado que recebi uma taça com 1,2 metros de altura, com uma pequena dedicatória e assinada pelos alunos da turma. No interior da taça encontrava-se uma fotografia da turma. Esta recordação tem um significado muito forte, pois foi revela a imagem que eu deixei nos alunos. O Modelo de Educação Desportiva (MED) implicou dispêndio de tempo em trabalho manual, principalmente na construção de troféus. Este esforço foi sempre reconhecido pelos alunos e as aulas MED eram muito apreciadas pelos alunos.

A turma mostrou uma grande união e revelou empenho nas aulas. Estabeleci uma boa relação de confiança, que me permitia dar autonomia aos alunos sem nunca perder o controlo da turma. Esta relação não foi difícil de estabelecer e, admito, que esta facilidade está fortemente relacionada com a mentalidade dos alunos e não apenas nas minhas capacidades em desenvolver o trabalho de docente.

4. REALIZAÇÃO PROFISSIONAL

4.1. Área I: Organização e gestão do processo ensino-aprendizagem

Esta área visa expor a minha experiência na prática profissional, o processo mais importante de todo o estágio. Para ajudar os estudantes estagiários, a FADEUP disponibiliza dois documentos, um com as normas orientadoras (Matos 2012a), e outro com o regulamento do estágio profissional (Matos, 2012b). No segundo artigo do regulamento, está indicado que as competências profissionais, promovidas pelo estágio profissional, estão organizadas em quatro áreas de desempenho. A área 1 foca-se na organização e gestão do processo ensino-aprendizagem, a questão central do estágio profissional.

4.1.1 Conceção

Esta é a fase da seleção/definição do problema: o que vamos fazer (Matos, 2012a). Antes do começo das aulas, foram distribuídas as escolas pelos estudantes estagiários. Nesta altura, fiquei a saber que a escola que acolheria o meu estágio seria a Escola Secundária de Águas Santas. Na primeira reunião do núcleo de estágio, o professor cooperante expôs as condições adjacentes a um ensino eficaz – apresentou a escola, as infraestruturas, o material, o plano curricular e os alunos. Estas condicionantes são de elevada importância na conceção do processo ensino-aprendizagem. Torna-se muito importante atender ao contexto escolar e perceber se o ensino de determinadas modalidades é viável ou não.

Após ser conhecedor do ciclo de ensino que iria lecionar, o ensino secundário, fiz uma análise prévia ao programa nacional de educação física para esse mesmo nível de ensino. Depois da análise e de uma discussão breve com os meus colegas de estágio, concluímos que o programa se encontra um pouco desenquadrado com a realidade escolar. Tanto a nível de competências exigidas como de material disponível para a prática ou infraestruturas adequadas. Já o projeto curricular comportava objetivos de aprendizagem bem mais realistas para o contexto escolar em que me inseria. Este documento acabou por ajudar-me mais do que, propriamente, o programa nacional de educação física, permitindo uma orientação mais realista e focada nos alunos.

Vickers (1990), considera o termo “currículo” referente ao interesse do sujeito: o que vai ser ensinado? Porquê? Que aprendizagens se retirarão? Segundo Roldão (2003), a diversidade dos alunos das escolas tem vindo a aumentar e, com isso, aumenta a necessidade da adaptação curricular. Cabe ao professor adaptar o currículo aos alunos com que lida. Nem sempre os programas de educação respondem às necessidades vividas num contexto específico.

Outro fator que influenciou o planeamento das aulas e respetivas modalidades foi a rotação dos espaços. Na primeira reunião de departamento, onde o diretor da escola discursou perante o grupo de expressões (onde se inclui o grupo da educação física), não pude ficar indiferente à maneira como o próprio diretor encara esta disciplina. Chegou ao conhecimento do grupo de educação física que estariam seis espaços disponíveis para as suas aulas. Três espaços no pavilhão, dois no ginásio e um situado no campo exterior. Logo surgiu a questão das condições atmosféricas que, se forem adversas, impedem o uso deste espaço exterior. Na impossibilidade de usar outro espaço, o professor teria que substituir a aula que tinha planeado por uma aula teórica, numa sala de aula disponível. Se não houvesse sala de aula disponível, a aula não decorreria. Todo o grupo de educação física se mostrou queixoso com o excesso de turmas que ocupam todos os espaços. No entanto, ninguém se mostrou chocado, ou sequer incomodado, com a possibilidade de não poder dar uma aula porque nesse dia e nessa hora choveu. Não se trata de um acontecimento improvável, antes pelo contrário, é algo frequente, principalmente durante o inverno. Claro que este fator seria conjugado com outros três acontecimentos: semana de aulas no exterior, restantes cinco espaços ocupados e ausência de salas de aula vagas. Todavia, os últimos dois acontecimentos verificavam-se nas horas de maior afluência de alunos e todas as semanas havia algum professor destacado para lecionar no exterior. Mesmo que esta contrariedade não seja verificada com frequência em cada professor, é um acontecimento que se verifica frequentemente no conjunto de professores. Concluindo, esta condicionante deve ser tida em conta para a conceção do ensino, no que toca a atribuir aulas de reserva e encaixar modalidades adequadas ao espaço disponibilizado.

4.1.2. Planeamento

O planeamento, de um modo geral, diz respeito à intencionalidade da ação humana em contrapartida à ação aleatória (Luckesi, 1992, citado por Bossle, 2002). Para um planeamento eficaz, é importante conhecer as infraestruturas, o material disponível, o espaço a ocupar a cada semana letiva, as modalidades a lecionar e os conteúdos que o programa nacional exige a cada modalidade. Na primeira reunião do núcleo de estágio, o professor cooperante expôs as modalidades que se destinavam a cada período de cada ano escolar referente ao ensino secundário (visto que era o ciclo de ensino que o os estudantes estagiários iriam lecionar). Devido ao aumento de turmas a rotação dos espaços precisava de uma atualização. Por consequência, o documento que perfilava esta rotação, o *roulement*, demorou a ser disponibilizado para todos os docentes do grupo de educação física. Assim que o *roulement* foi distribuído pelos docentes, cada um pôde realizar o planeamento anual.

Existe uma diferença entre planeamento e plano. Enquanto o planeamento é o processo de organização e reflexão da ação docente, o plano é o produto, explicado em forma de documento (Bossle, 2002). Como refere Graça (2001), o plano é a transformação e interpretação do conhecimento do professor. Existem três níveis de planificação de ensino: plano anual, unidade didática e plano de aula (Matos, 2012).

O plano anual consiste na contabilização e distribuição do número de aulas total pelas modalidades a lecionar, tendo em conta os espaços que se ocuparão a cada semana e as modalidades referentes a cada período. Para cada período eram retiradas duas aulas de “reserva”, uma aula para o teste teórico, a última aula e as aulas que coincidiam com atividades anuais do grupo de educação física (torneios, corta-mato...). A aula de “reserva” serve para compensar uma outra que foi impossibilitada de se realizar. Isto era bastante frequente devido às recorrentes visitas de estudo que as turmas organizavam (especialmente no ensino secundário), atrasos na unidade didática ou outros imprevistos que pudessem ocorrer. Esta inclusão das aulas de reserva no planeamento anual surge como um conselho do professor cooperante. Esta ação acabou por se revelar importante e útil ao longo do ano letivo.

A cada modalidade deve-se, também, estabelecer os objetivos e os meios para se atingir esses mesmos objetivos. Na base do planeamento das modalidades encontra-se o Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) de Vickers (1990). Este modelo é constituído por 8 módulos onde inclui, entre outros, a unidade didática e as progressões pedagógicas em função do número de aulas a realizar para determinada modalidade.

O programa nacional de educação física define as modalidades e os objetivos a cumprir para cada ano de escolaridade. No entanto, estes nem sempre são viáveis ou realistas no contexto específico encontrado. Ou por falta de recursos materiais ou infraestruturas (espaço). As unidades didáticas previstas no plano da escola comportavam o futebol, ginástica de solo, voleibol, basquetebol, badminton, ginástica acrobática e atletismo, (salto em altura e resistência aeróbia). Por falta de tempos letivos (mínimo de 8), o voleibol foi removido com o devido consentimento do professor cooperante. O badminton também foi excluído devido às infraestruturas que exigia – não era possível realizar as aulas no ginásio (espaço reduzido e teto baixo) nem no exterior (facilidade da mudança de trajetória dos volantes com a ação do vento). Devido à difícil conjugação das modalidades restantes, o badminton foi substituído pela dança. Apesar de ser uma modalidade na qual me sinto pouco à vontade, decidi enfrentar este desafio incluindo a modalidade no meu plano anual. Além da recolha de informação acerca da dança e do ensino da mesma, decidi procurar junto de uma professora especializada alguns conselhos e dicas para uma abordagem da modalidade bem-sucedida. Apesar da minha pouca aptidão para a prática da modalidade, acabei por conseguir cumprir os objetivos a que me propus e cativar o interesse dos alunos para a prática da dança.

Apliquei o Modelo de Educação desportiva em duas modalidades: andebol e basquetebol. Apesar de o número de sessões ideal para a aplicação deste modelo no ensino secundário ser entre as 18 e as 20 sessões (Siedentop, Hastie & van der Mars, 2011), nunca excedi as 14 sessões. Este encurtamento permitiu dar espaço para outras modalidades serem abordadas no período.

Para cumprir a unidade didática, servi-me dos planos de aula. Cada um corresponde a uma sessão específica, e cada sessão comporta um conjunto de conteúdos e objetivos. Para obter sucesso em cada conteúdo, é necessário

avaliar o desempenho dos alunos e ajustar o nível de dificuldade e/ou complexidade dos exercícios referentes a esse mesmo conteúdo, à medida que os alunos vão conseguindo cumprir, com sucesso, os objetivos do exercício. Nem sempre o professor tem as condições ideais para realizar determinado exercício. Os fatores que influenciam o planejamento de um exercício podem estar relacionados com o tempo e/ou material disponível, espaço, número de alunos e dinâmica que esse mesmo exercício pode imprimir. Os exercícios que incluem filas, em turmas numerosas, podem causar um excessivo tempo de espera e um reduzido tempo de exercitação motora. A escolha de um exercício deve comportar todos estes fatores e, ainda, a capacidade dos alunos de realizar o exercício com sucesso. Este último depende da capacidade do professor em avaliar o nível dos alunos, um processo constante ao longo de todo o processo de ensino e não apenas no momento inicial.

O esquema de plano de aula utilizado pelo núcleo de estágio comportava o contexto da aula (número de aula/sessão, data, hora, modalidade, material necessário, etc.), o objetivo da aula e os exercícios e respetivo tempo de duração, objetivos e componentes críticas. O objetivo da aula, no final da sua lecionação, seria transcrito para uma plataforma digital sob a forma de sumário. Considero que este hábito traga benefícios para o futuro enquanto docente. A aula não acaba quando toca para fora, pelo menos para o professor. O simples gesto de escrever o sumário acaba por promover a reflexão do professor sobre se o objetivo da aula foi cumprido ou não, o que correu bem e o que correu mal e o que se pode fazer para melhorar.

O planejamento serve para diminuir a imprevisibilidade e, por consequência, a capacidade de improvisação do professor. No entanto, por mais rigorosos que sejamos na planificação, o professor deve ter a capacidade de improvisar em determinados momentos. Os imprevistos acontecem: um aluno falta ou lesiona-se, chove, o espaço de aula é inferior ou superior ao esperado... Qualquer que seja o acontecimento, que não conste no plano, cabe ao professor saber adaptar-se às circunstâncias e reajustar o plano de forma a cumprir os objetivos a que se propôs.

4.1.3 Realização

“O trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos até à aprendizagem” (Nóvoa, 2009 pp206).

Para atingir os fins planeados, é importante definir uma metodologia de ensino. O professor cooperante, alertou os estudantes estagiários que o mais importante nas primeiras aulas, era criar rotinas de trabalho com os alunos. Mesmo que esse processo se mostrasse moroso e inconveniente para a dinâmica das primeiras aulas, seria um aspeto a trabalhar desde cedo, para que as aulas vindouras pudessem ser mais produtivas. Essas rotinas de trabalho incluíam, principalmente, a formação de uma meia-lua à volta do professor no momento da instrução, reunião rápida dos alunos para ouvir nova instrução (ao sinal de dois apitos, por exemplo) e arrumação do material no final da aula. O termo “instrução” refere-se às técnicas, métodos ou processos que servem para planear e dar aulas, controlar o ambiente da turma, avaliar, entre outros (Vickers, 1990). A instrução é solicitada várias vezes durante a aula e exige do professor uma boa capacidade de comunicação. A instrução não é apenas a descrição do exercício. Passa muitas vezes por uma contextualização dos objetivos, que o exercício tem em relação a um determinado conteúdo, seja técnico ou tático.

“Os alunos pareceram perceber melhor na teoria e, por consequência, aplicar bem na prática.”

(excerto da reflexão da aula do dia 30 de abril de 2013 – UD de basquetebol)

Nesta fase da realização, existe uma passagem do geral ao específico e do abstrato ao concreto (Birzea, 1986). Tudo o que foi projetado e planeado no papel, será aplicado em contexto de aula. O professor cooperante teve um papel determinante no sucesso dos estudantes estagiários na sua prática pedagógica. Esta aplicação da teoria na prática, por mais rigoroso que seja o planeamento, é sempre incerta. O conhecimento acerca dos alunos era escasso e, portanto, era difícil prever a reação deles e, conseqüentemente, o desenrolar da aula. Os tempos previstos para cada fase da aula eram apenas previsões, não medições rigorosas.

O professor cooperante guiou o planejamento da de apresentação mostrando o que se poderia e deveria fazer e dizer. No entanto, o estudante estagiário assumiria a aula sozinho desde o princípio. O meu maior receio, nesta fase, seria causar uma má impressão e, desde logo, perder a turma. Por isso, para não falhar nada, até ensaiei, sozinho, o que ia dizer.

No dia da apresentação, sentei-me no banco do ginásio à espera dos meus alunos. Foi uma espera longa e já revira a cábula que segurava na mão vezes sem conta. Sabia-a de cor. Quando começaram a entrar, os alunos, esqueci-me de tudo que lera. Limitei-me a desejar-lhe uma boa tarde à medida que entravam e quando se sentaram, à minha frente, em silêncio, voltei a desejar-lhes uma boa tarde evidenciando sinais de nervosismo. À medida que o silêncio se prolongavaurgia a necessidade de falar, por isso, comecei por apresentar-me. Senti que os alunos me ouviam e nem se tinham apercebido do meu nervosismo, no entanto, aprendi, desde logo, uma lição: não se pode maquinizar uma aula, e o plano de aula é apenas um guia, não um guião.

Além das modalidades a abordar, o trabalho da condição física tinha que estar presente em todas as aulas. Inicialmente, não conseguia disponibilizar tempo de aula para a condição física, sem comprometer o cumprimento dos objetivos traçados para sessão em causa. Decidi, então, criar um programa de condição física para os alunos. Apoiei-me nos resultados da bateria de testes FITNESSGRAM, realizada nas duas primeiras aulas seguintes à apresentação para determinar o nível de cada aluno. De seguida, elaborei um plano de condição física com exercícios para o trem superior e inferior e flexibilidade. Determinei três níveis de dificuldade mantendo os mesmos exercícios e posicionei os alunos em cada nível consoante a sua prestação na bateria de testes. Nas modalidades abordadas consegui sempre aplicar este plano de treinos, ao qual chamei “Super Ginásio 11ºA”. Todas as modalidades que abordei tinham espaço para o jogo no final de cada aula (fosse num momento inicial ou mais avançado). Isto gerava sempre tempo de espera, devido ao elevado número de alunos que a turma tinha e o reduzido número de jogadores exigidos para o jogo. O máximo exigido ocorreu na modalidade de andebol, em que são precisos catorze jogadores (sete para cada equipa) mais 3 alunos nas funções de árbitro e mesa. Mesmo ocupando dezassete alunos, numa turma de vinte e cinco ainda sobram oito, que ficam em tempo de espera. Nesta fase, os

alunos que não estão em jogo cumprem o plano de treinos que referi anteriormente. Apesar de considerar que a observação do jogo também é importante, sei que os alunos que estão de fora com a função de observar, perdem a concentração conversando uns com os outros sobre assuntos não relacionados com o jogo ou a aula. Também sei, que os alunos ao cumprir o plano, se perdem na tarefa para observar o jogo. Se eu puder optar entre a observação do jogo ser secundário à conversa ou secundária ao trabalho da condição física prefiro a segunda opção. Na modalidade de ginástica os elementos eram trabalhados por estações e, em cada estação, correspondia um grupo de trabalho. O trabalho de condição física perfazia, sempre, uma das estações.

Todas as modalidades coletivas foram abordadas segundo uma orientação do topo para a base. A partir do expoente máximo, o jogo, desconstruíram-se e exercitaram-se habilidades motoras específicas para, numa fase posterior, voltar a aplicar em situação de jogo. Importa referir que, não só era estimulado o aprimoramento técnico mas também desenvolvida a inteligência tática.

A primeira modalidade abordada foi o futebol, a par do atletismo (resistência aeróbia). Particularmente, sinto-me bastante à vontade com o futebol, visto que pratiquei a modalidade durante vários anos. Pareceu-me, então, a modalidade ideal para começar. O nervosismo e ansiedade, típica das primeiras aulas, não abalaram a confiança que tinha na minha capacidade para ensinar a modalidade. Os exercícios corriam bem e quando eram necessários ajustes também os fazia facilmente. No entanto, apresentava claras lacunas e tinha que melhorar muitos aspetos:

“Consegui colmatar bem os imprevistos e dar uma aula interessante para os alunos e produtiva para o planeamento da modalidade de futebol. No entanto, continuo a demonstrar algumas lacunas no controlo da turma. É verdade que a turma é grande e difícil de gerir, mas não pode ser razão suficiente para deixar fugir o controlo tantas vezes (alunos a não ouvir instrução devido a distrações).”

(excerto da reflexão da aula do dia 25 de setembro de 2012 – UD de futebol)

Neste momento, a minha grande preocupação era o controlo da turma. Com um número elevado de alunos e a enorme tendência que tinham para conversar, tornava-se imperativo definir que o único a falar na hora da instrução, era o professor. Tentei diferentes abordagens. A primeira, consistia numa projeção de voz suficiente para abafar possíveis conversas paralelas. Esta não se mostrou eficaz e exigia muito de mim. Além disso, o som ecoava no pavilhão e temia o facto de incomodar as aulas do lado. Depois, tentei fazer silêncio e observar os focos de conversa, sempre que os alunos conversavam durante a instrução. Esta abordagem intimidatória mostrou-se mais eficaz, no entanto, as paragens na instrução continuavam a ser numerosas quando o objetivo era diminuir. Os alunos sabiam que, apesar de não gostarem do foco de atenção por razões negativas, esse foco durava pouco tempo e não arcava consequências futuras. Decidi, então, questionar os alunos acerca do que acabava de falar. Mostrou-se uma estratégia eficaz, no entanto, exaustiva tanto para os alunos como para mim. Decidi, por fim, alterar a minha conduta. Se o que eu estiver a falar for breve e mais importante do que os alunos têm para falar, então não haverá espaço para conversas. A minha última abordagem comportou uma instrução breve. Esta pareceu a mais eficaz e menos exaustiva. O único problema que se levantou foi o elevado número de erros de execução dos alunos nos exercícios. Acabei por colmatar este problema recorrendo à demonstração dos exercícios, acompanhados com a instrução. Este acabou por ser o método mais eficaz e que me permitia rentabilizar melhor o desempenho dos alunos e o funcionamento da aula.

Outro problema que assombrava as minhas aulas era o tempo. A gestão do tempo era pobre e, para piorar, frequentemente perdia a noção de quanto tempo tinha passado e quanto tempo ainda tinha disponível:

“Chegando ao meio tempo da aula, já tinha feito quase todos os exercícios que constavam no plano de aula. Para preencher um pouco mais o tempo, tive que improvisar um exercício e, neste momento, perdi muito o controlo do tempo e, conseqüentemente, da turma.”

(excerto da reflexão da aula do dia 9 de outubro de 2012 – UD de futebol)

Esta improvisação que refiro no excerto em cima, constituiu o *volte-face* na minha abordagem da aula. Foi um completo desastre. O professor cooperante, no final da aula, refletiu comigo acerca desta atitude. Segundo o professor, era um erro que não deveria repetir, sendo preferível aumentar o tempo de duração de um exercício que constasse no plano de aula. A partir desta aula, o meu trabalho na gestão do tempo melhorou muito. Comecei a ser mais rigoroso no planeamento do tempo dos exercícios, pesando a complexidade, o tempo de instrução que exigia e as variantes que comportava. Deixava acumular todo o tempo que sobrava de exercício para exercício para a situação de jogo (exercício final de cada aula nas modalidades coletivas). Quando chegou o momento de abordar a modalidade de ginástica de solo, esta não continha o momento final de “jogo”. As aulas seguiam uma organização de exercícios por estações. Em cada estação era trabalhado um conteúdo. Aqui, a questão da gestão do tempo não era um problema. Bastava dividir o tempo disponível, após o aquecimento que decorria em grupo, pelo número de estações (uma das estações incluía o trabalho de condição física). A minha grande prioridade no primeiro período acabou por ser a gestão da aula. Isto, inclui a inclusão de rotinas de aula, gestão do tempo, dos alunos e do ambiente da aula. Assim que obtivesse uma boa relação com os alunos e adquirisse a capacidade para gerir o tempo de aula adequadamente poderia potenciar os exercícios propostos e, conseqüentemente, melhorar a abordagem às modalidades lecionadas.

O balanço final que fiz do primeiro período foi bastante positivo. Decidi, desde cedo, não aplicar o modelo de educação desportiva (MED) neste período, devido à minha insegurança. Promovi um torneio de futebol para avaliar os alunos na modalidade para ver como reagiam ao trabalho em equipa e à competição. Esta experiência acabou por me valer de informações importantes para, no futuro, adotar o MED como modelo de ensino de outra modalidade. Acabei por aplicar este modelo no segundo período e, devido ao sucesso que obtive, no terceiro.

Antes da primeira aula estava nervoso sem saber se seria capaz de ser professor. No final do período, as aulas já não me assustavam, mas a minha

grande preocupação, era saber se sou capaz de ser um professor competente. Retiro deste primeiro período a boa relação que estabeleci com os meus alunos, as rotinas de trabalho criadas e o melhoramento visível na gestão do tempo de aula. Alguns aspetos ficaram por rever, como a transição entre exercícios, a aplicação do MED e a qualidade da instrução.

O segundo período iniciou-se com o andebol. Esta modalidade tem uma longa tradição em Águas Santas e, talvez por isso, os alunos mostraram um nível acima do que estava a espera. Esta modalidade pareceu-me ideal para a aplicação do MED. Segundo Siedentop (2011), a educação desportiva é um modelo desenhado para promover o desejo dos alunos em se tornarem, e ficarem, fisicamente ativos.

As primeiras aulas serviram para informar os alunos acerca do funcionamento do MED e para poder formar equipas equilibradas, isto é, com habilidades heterogéneas (Siedentop, 2011). Assim que formei as equipas, informei os alunos das mesmas e estabeleci um prazo de uma semana para apresentarem um nome, um capitão e uma cor para as respetivas equipas. Os alunos pareceram entusiasmados e mostraram-se muito disponíveis para participar. Não fiz qualquer tipo de pressão sobre os alunos. Assim, pude avaliar o nível de entusiasmo que esta nova abordagem lhes transmitia. Elaborei o manual do capitão e entreguei, em mão, aos capitães. Lá incluía a matéria que saía para o teste, o que “obrigava” os restantes alunos a estudar o manual. Os alunos, nesta fase, não estudam regularmente e a educação física não é vista como uma disciplina que exija um estudo regular. No entanto, fui abordado, fora do contexto de aula, por um grupo de alunos que decidiu comentar o manual do capitão comigo. Mostraram-se agradados com o trabalho que realizei e entusiasmados para o início da competição. Esta abordagem deixou-me agradado e motivou-me ainda mais. Com o início da competição verifiquei bastantes melhorias no empenho dos alunos na aula. Na minha opinião, a competição pode gerar conflitos, mas se for bem supervisionada, aumenta o empenho na aula. Com este empenho, a aula ganha dinâmica e os alunos menos interessados acabam por aderir também. De forma a preparar a próxima abordagem ao MED, decidi fazer um resumo após cada jornada e enviar para os alunos via *e-mail*. No início de cada aula, os alunos discutiam comigo acerca da minha crónica, onde tentava manter um

texto apelativo, e isto implicava uma revisão da matéria também. Alguns alunos que não liam inicialmente, mais tarde também entravam na discussão, que era aberta a todos, no início da aula. As discussões do início da aula envolviam as regras da modalidade, a atualidade da modalidade (a nível nacional principalmente) e os conteúdos a abordar na aula. O objetivo da educação desportiva é ajudá-los a desenvolver-se como uma pessoa desportiva competente, literato e entusiasta (Siedentop, 2011).

No segundo período abordei uma modalidade na qual não me sinto à vontade – a dança. Decidi entrar nesta aventura, para testar as minhas capacidades em ensinar uma modalidade que não sei praticar e acerca da qual poucos conhecimentos tenho. Antes de iniciar a modalidade, decidi fazer uma recolha exaustiva de informação. Comecei pelos documentos disponibilizados pela faculdade da unidade curricular de didática de dança e informei-me, também, junto de uma professora de dança que conheço. Durante a abordagem da modalidade, senti uma grande dificuldade em manter os alunos empenhados. Evitava demonstrar e recorria aos alunos com experiência na matéria para servirem de modelos nas demonstrações. Os alunos, menos capazes, desafiavam-me para exemplificar. Sentia-me na obrigação de o fazer, nem que fosse para os motivar. Numa das aulas de dança, um dos alunos não tinha par. Então, tive que me juntar ao aluno sem par para todos poderem exercitar ao mesmo tempo. Este momento acabou por motivar os alunos na execução dos exercícios.

“Os alunos pareciam sentir-se mais à vontade e consegui promover um bom ambiente na aula. Acredito que a origem desta adesão, está nos dois alunos com experiência no ramo das danças sociais, adquirirem um posto de responsabilidade na aula.”

(excerto da reflexão da aula do dia 1 de fevereiro de 2013 – UD de dança).

A demonstração com o aluno modelo e a aprendizagem em pares, ajudou-me na abordagem a esta disciplina. O facto de ser um aluno a exemplificar, descontraía os alunos mais apreensivos e tornava-os mais disponíveis para trabalhar. Sendo que a maioria dos exercícios eram realizados

em pares, cada aluno ajudava o seu par e, assim, a evolução ocorria naturalmente. A mesma cooperação dos pares teve influência no ensino-aprendizagem de outras modalidades.

Sem ter de pedir aos alunos, estes mostraram capacidade de realizar uma aprendizagem cooperativa, ajudando-se mutuamente a perceber a lógica dos exercícios.”

(excerto da reflexão da aula do dia 30 de abril de 2013 – UD de basquetebol)

O segundo período ficou marcado pelas aulas que não pude lecionar. Algumas das minhas aulas tiveram que ser adiadas ou ajustadas devido ao corta-mato distrital, a uma visita de estudo e à necessidade de dedicar horas ao projeto de educação sexual PRESSE. Ao todo, acabei por dispensar quatro aulas e, assim, reajustar as unidades didáticas afetadas. No que diz respeito à minha confiança as diferenças do primeiro para o segundo período foram notórias. A minha capacidade de liderança melhorou e, desta forma, foi muito mais fácil conduzir as aulas. No entanto, ainda houve lacunas a preencher e aspetos a melhorar no terceiro e último período.

No terceiro período voltei a aplicar o MED e tentei melhorar aspetos como a transição dos exercícios, rentabilizando o material e a redução do tempo de espera. Era frequente usar exercícios que, na mesma aula, tinham exigências de diferentes materiais. Isto implicava um esforço acrescido da minha parte em reorganizar o material para a realização do novo exercício.

A aplicação do MED neste período teve como modalidade hospedeira o basquetebol. Desta vez, os alunos teriam mais responsabilidades, principalmente no registo estatístico e jornalismo. Apesar do entusiasmo mostrado pelos alunos pela aplicação do MED, nem todos trabalharam de forma a dinamizar o modelo. Perdeu-se alguma informação e verificaram-se atrasos na entrega de relatórios estatísticos e entrevistas. Nem sempre a alegria dos alunos demonstrada nas aulas implica empenho nas restantes tarefas. No entanto, convém lembrar aos alunos que educação física não é recreio. Apesar da componente recreativa ajudar na motivação dos alunos na

aula, esta não se deve sobrepor aos objetivos delineados para a aula e, conseqüentemente, para a unidade didática.

O terceiro período ficou marcado pelo trabalho. Esta fase exigiu um trabalho acrescido, tanto a mim, como aos alunos. À medida que nos aproximávamos do final do ano, os alunos, um por um, tentaram melhorar as suas avaliações. O empenho e interesse demonstrado pelos alunos, cresceu de semana para semana e, com isso, a dinâmica das aulas também melhorou.

4.1.3.1. Relação com os alunos

A relação que estabeleci com os meus alunos não poderia ser melhor. Não me refiro apenas à amizade e mútuo respeito que existia, mas sim à forma de trabalhar que se construiu e que tão bem funcionou. A turma usufruía de muita autonomia de trabalho. Esta confiança, da minha parte, e responsabilidade, da parte dos alunos, foi crescendo gradualmente. No trabalho de condição física, por exemplo, os alunos tinham, à sua disposição, os exercícios que deveriam realizar. Normalmente o trabalho de condição física encaixava em situações que evitavam que os alunos tivessem em tempo de espera. Assim, ganhava-se em tempo e rentabilidade da aula.

Muitas vezes foi dito e alertado, nas reuniões do núcleo de estágio, que o professor pode ser amigo dos alunos, mas sempre com o devido distanciamento. Considero que o professor tem o dever de ser amigo dos alunos. Segundo o Grande Dicionário da Língua Portuguesa (2002), “amigo” é definido como “pessoa que quer bem a outra”. O professor deve pautar pelo bem-estar dos seus alunos e pelo sucesso de cada um, por isso, amigo não pode apenas ser uma possibilidade, mas sim um dever. Nóvoa (2009), considera que o professor tem um compromisso social, que passa por ajudar o aluno a atravessar as “fronteiras” impostas pelo nascimento, família ou sociedade.

A idade aproximada que partilhava com os meus alunos permitia-me percebê-los melhor. O cruzamento das dimensões pessoal e profissional é inevitável (Nóvoa, 2009). O desempenho profissional tem sempre um toque pessoal, algo que nos é natural. A diferença de professor para professor, que seja competente, reside no seu campo pessoal, no seu tato pedagógico.

4.1.3.2. Aspectos a rever para o futuro

A minha conduta, enquanto professor, ainda tem vários aspetos a melhorar. Creio que nunca chegarei a um ponto onde já não tenha algum aspeto a melhorar. As minhas aulas eram de tarde, ao final do dia. Quando voltava para casa, refletia sobre a aula, enquanto estava engarrafado no trânsito caótico do Porto. Havia sempre aspetos a melhorar e era nesses que me focava. Segundo Nóvoa (2009), com o início dos anos 90 surgiu uma mudança de conceito acerca dos professores: o das competências, o que assumiu um papel importante na reflexão teórica. A reflexão sobre a ação permite que reformulemos o pensamento (Oliveira & Serrazina, s.d.). Esta reflexão, consiste numa reconstrução mental retrospectiva da ação com a finalidade de a analisar, construindo um ato natural quando percecionamos diferentemente a ação (Alarcão, 1996, citado por Oliveira & Serrazina, s.d.).

“Os professores iniciantes necessitam de ter um conjunto de ideias e habilidades críticas assim como a capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre o seu ensino de tal forma que melhorem continuamente como docentes” (Garcia, 2010, pp27).

Como refere Garcia (2010), para melhorar enquanto docente é preciso embarcar num processo contínuo. A formação do professor iniciante não acaba no final do estágio profissional, pelo contrário, acompanha o professor ao longo da sua carreira. A formação constante é a via para o progresso e evolução do professor.

4.1.4 Avaliação

A avaliação deve ser encarada como um processo educativo cuja finalidade é a promoção de aprendizagens, de espaços, de processos e de instrumentos que possibilitem a participação dos sujeitos (Ahlert, 2002). É um processo que quantifica a capacidade do aluno em realizar uma habilidade motora específica. Este processo é fundamental para determinar o nível do aluno e atribuir uma avaliação quantitativa. Além de conhecimentos, a avaliação exige que o professor seja um bom observador.

Os critérios de avaliação definidos pelo grupo de educação física ditaram que o saber/saber-fazer pesavam 70% na nota final. Os restantes 30% pertenciam ao campo do saber ser/estar. Esta distribuição é benéfica para os alunos cujo comportamento é positivo. As componentes que influenciam a nota do saber ser/estar baseiam-se na assiduidade, pontualidade e empenho. Se o aluno cumprir bem estas componentes pode atingir até 6 valores que, depois, serão acrescentados à nota do saber/saber-fazer, cuja competência depende da nota do teste teórico e do desempenho prático.

Rink (1993) afirma que tentar alcançar todos os objetivos num programa pode resultar em não alcançar nenhum destes objetivos, pois os alunos precisam do tempo adequado para experimentar algum nível de sucesso. A avaliação diagnóstica dita o início de todo o processo de avaliação. Esta, serve para determinar o nível das competências dos alunos numa determinada modalidade. A partir desta avaliação, é possível determinar o nível de desempenho dos alunos e, conseqüentemente, definir uma linha de progressão estabelecendo objetivos realistas de acordo com o número de aulas destinados à modalidade. Como já foi referido várias vezes ao longo deste relatório, o papel do professor cooperante foi fundamental, e, neste capítulo, também não foi exceção. Quando apresentei a minha grelha de avaliação diagnóstica para futebol (a primeira modalidade abordada), o professor verificou e aprovou. Não cometi qualquer erro técnico nos conteúdos a observar e nos critérios a seguir. No entanto, apercebi-me de um erro básico assim que iniciei a avaliação: a sobrecarga de trabalho de observação que havia colocado nos meus ombros. Por cada conteúdo colocado existiam dois ou três critérios a seguir e todos os conteúdos teriam de ser observados em mais de vinte alunos. O número de conteúdos que me predispos a observar incapacitaram-me de realizar uma avaliação diagnóstica completa. Durante a aula, decidi excluir alguns de forma a poder terminar a avaliação. Numa reflexão pós-aula, percebi que a eficácia da avaliação diagnóstica que realizei não era de cem por cento. O professor verifica se um aluno revela um determinado comportamento, num conteúdo, num espaço reduzido de segundos. Noutra ocasião, o mesmo aluno pode realizar o comportamento desejado e não se posicionar no campo de visão do professor. Isto não significa que a avaliação diagnóstica não cumpra a sua função, apenas não é completamente eficaz. Não é possível determinar, com

rigor, o nível de cada aluno. Mas é possível estabelecer um perímetro seguro do que a maioria, ou mesmo a totalidade, dos alunos consegue fazer e do que pode alcançar numa determinada modalidade. Porém, interessa que esse perímetro seja o mais reduzido possível, diminuindo o espaço para a redundância e aumentando a especificidade. Para isso, uma ficha de avaliação diagnóstica deve comportar apenas os conteúdos básicos de cada modalidade – tanto técnicos, como táticos. Os critérios que determinam o nível do aluno devem ser breves e fáceis de observar e o nível deve ter uma escala curta. A escala que considero de melhor aplicabilidade compreende os números de 1 a 3.

Uma questão que se impôs durante a minha primeira avaliação diagnóstica prendeu-se com a possibilidade de dar *feedbacks*. Por um lado, se eu corrijo um aluno na execução de um determinado conteúdo, estou a alterar a sua capacidade inicial de o executar. Por outro lado, a avaliação diagnóstica inicia uma unidade didática onde todas as aulas são espaço de aprendizagem. Quanto mais avançados estão os alunos, menos tempo se trabalha em conteúdos mais básicos e mais longe se pode chegar no final da unidade didática. Quando levantei esta questão ao professor cooperante, após discussão com os meus colegas de estágio, este respondeu-me, prontamente, que posso dar *feedbacks* na avaliação diagnóstica. Segundo Gatti (2003), os alunos aprendem durante a avaliação, desde que as tarefas lhes exijam pensar, refletir ou apelar ao seu sentido criativo. A aprendizagem começa desde a primeira aula e acaba na última.

A avaliação formativa é a modalidade da avaliação que acompanha todo o processo. Esta, permite ao professor registar as evoluções dos alunos ao longo de uma unidade didática. Como consta nos critérios de avaliação, o saber ser/estar tem uma influência de 30% da nota final. Isto significa que as competências socio-afetivas também contam para a avaliação final. Durante as aulas, o professor observa, facilmente, 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 socio-afetivos para que, no final, pese nas contas da nota final, que quantifica o desempenho do aluno.

A avaliação final (ou sumativa) determina o final do processo de avaliação de uma unidade didática. Normalmente, os conteúdos avaliados no início (avaliação diagnóstica) serão os conteúdos avaliados no final porque o maior indicador da *performance* do aluno são as modificações de comportamento registáveis no final de uma etapa de aprendizagem (Birzea, 1986). No entanto, isso nem sempre aconteceu. Apesar do programa nacional de educação física estar orientado para vários níveis de aprendizagem, determinando conteúdos a abordar para cada ano escolar, nem sempre as previsões que constam no documento se ajustam à realidade. Para mim, o professor tem que se ajustar ao contexto da turma, de forma a poder fazer os seus alunos evoluir. Se um professor apontar demasiado para cima, estabelecendo objetivos muito exigentes para uma turma pouco capaz, os alunos não vão atingir os objetivos propostos. Mesmo que atinjam, discriminarão conteúdos mais básicos e a sua formação não será completa. Se o professor apontar muito para baixo, os alunos atingirão os objetivos sem dificuldade e as aulas revelar-se-ão pouco desafiantes. Nem sempre o meio-termo está presente no programa nacional de educação física, por isso, cabe ao professor encontrá-lo.

A mesma questão que surgiu na avaliação diagnóstica, surgiu-me de novo na avaliação final: será que posso dar feedbacks? Nesta aula, eu quero verificar o que o aluno aprendeu. No entanto, eu sou conhecedor das capacidades do aluno porque, ao longo das aulas, fui fazendo uma avaliação formativa. Se um aluno, que revelou sempre capacidades para executar uma determinada habilidade motora, não consegue realizar essa mesma habilidade durante a aula de avaliação, não é justo atribuir-lhe uma avaliação negativa. Não creio que os feedbacks na avaliação final sejam prejudiciais, pelo contrário, considero que ajudam o aluno a dar o melhor de si.

As aulas de avaliação final eram sempre diferentes. Os alunos apresentavam 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 entreaajuda enorme entre os alunos. Procurei sempre valorizar os comportamentos de cooperação, trabalho de equipa, autonomia e

companheirismo. 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 exigiu várias horas de trabalho, no entanto, foi melhorando a cada unidade didática.

4.2 Área II e III: participação na escola e relação com a comunidade

Depois do núcleo de estágio, o grupo de educação física constituiu o conjunto de pessoas mais próximas de mim na escola. Como me cruzava regularmente com os restantes professores de educação física, devido à partilha de espaços desportivos, o diálogo era frequente. Desta forma, foi criada uma boa empatia profissional. Todos os professores de educação física sempre se mostraram disponíveis para ajudar os estudantes estagiários. No início, principalmente, aproximavam-se e procuravam saber se estava a correr tudo bem. Esta simples ação ajudou a gerar conforto no diálogo e na procura de auxílio junto dos restantes professores de educação física. Esta ajuda acabou por ser vantajosa tanto para os estudantes estagiários como para o grupo de educação física. Numa fase posterior, a ajuda do núcleo de estágio na realização dos torneios escolares foi fundamental para o bom funcionamento dos mesmos.

Na primeira reunião com o grupo de educação física foi exposto o plano anual de atividades. Pela organização demonstrada e pelos relatos dos professores, não demorou muito até perceber que os torneios realizados naquela escola têm uma longa tradição de competitividade e adesão. Nesta reunião, ficaram decididos os professores organizadores de cada torneio e as respetivas datas de realização. Devido a incidentes graves no torneio de futebol do ano anterior, decidiu-se, também, limitar as modalidades aos ciclos de ensino. Assim, os alunos do secundário participariam apenas nos torneios de voleibol e andebol, os do 2º ciclo nos torneios de futebol e basquetebol e os do 3º ciclo nos torneios de basquetebol e voleibol. Já o corta-mato escolar foi aberto a todas as idades.

4.2.1. Desporto escolar

“O desporto escolar constitui uma das vertentes de atuação do Ministério da Educação e Ciência com maior transversalidade no sistema educativo,

desenvolvendo atividades desportivas de complemento curricular, intra e interescolares, dirigidas aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.” (Ministério da Educação e Ciência, 2013, p.2).

O desporto escolar na Escola Secundária de Águas Santas incide sobre quatro modalidades principais: a dança, o futebol, o boccia e o badminton. A dança, nesta escola, é a modalidade com maior número de alunos e a que obtém maior sucesso a nível nacional. No entanto, devido à minha pouca disponibilidade de horário, só pude acompanhar os treinos e jogos da modalidade de futebol com o professor Jorge Mendes.

Após conversa com o professor, percebi que o objetivo do desporto escolar não passava apenas por integrar os alunos numa equipa, mas também ajudá-los a vencer. Tratava-se de uma equipa muito heterogénea formada por alunos nascidos entre 1999 e 2000. Os alunos diferiam muito em termos de qualidade de jogo, habilidade e morfologia. Para além de de 15 rapazes a equipa contava com uma rapariga que não falhou um único treino, mesmo não podendo jogar. Comandei os primeiros exercícios do primeiro treino a que compareci e deparei-me com uma realidade diferente da que estava habituado. Os meus alunos do 11ºA eram alunos bem-educados, maduros e respeitadores. Já os alunos do desporto escolar eram rebeldes e insolentes. A minha primeira preocupação foi ganhar o respeito dos alunos e, para isso, tive que os motivar para comportamentos positivos como a entreaajuda, a dedicação aos exercícios e a integração. No entanto, foi inevitável a necessidade de corrigir os alunos pelo comportamento incorreto que tantas vezes apresentavam. O professor responsável utilizava dois tipos de punição: sentar os alunos ou mandar fazer extensões de braços com os restantes alunos a contar. Este método pareceu-me eficaz e, então, passei a utilizá-lo também.

Quando começaram os jogos, os alunos mostraram-se mais obedientes e melhores ouvintes. Apesar de o objetivo de um jogo de futebol ser vencer, considero importante que todos os intervenientes participem. Orientei a equipa nos primeiros dois jogos, e esta filosofia custou-me a derrota numa das partidas. Apesar de não estar preocupado com a derrota, os jogadores mostraram-se incomodados, sabendo que a equipa tinha capacidade suficiente para vencer. Apercebi-me que a importância de ganhar não está apenas no sucesso da equipa em passar às fases seguintes, mas também ao nível

psicológico dos alunos. Neste momento, a conversa com o professor no início do ano fez mais sentido. É importante vencer também, não pelo sucesso do professor, mas pela realização dos alunos. A partir destes jogos, houve uma diferenciação de importância na equipa mais significativa, contudo, eram sempre feitos esforços para que todos jogassem.

No final, faço um balanço positivo da minha experiência no desporto escolar. Noto que existe uma boa organização mas ainda é dada pouca importância ao desporto escolar. Pouca divulgação na comunicação social, poucos apoios e pouca adesão de espectadores. Além destes fatores, ainda existe pouco rigor no cumprimento de regras como sucedeu, por exemplo, numa ocasião em que os professores diminuíram deliberadamente o tempo de cada parte em 10 minutos. Não vivenciei como se trabalha no desporto escolar noutras escolas, por isso, não posso generalizar a impressão com que fiquei. Até porque, provavelmente, em fases nacionais seja mais rigoroso (veja-se, por exemplo, o corta-mato regional). Considero que o desporto escolar é fundamental para o complemento curricular dos alunos. Pode contribuir para estimular o gosto por uma determinada modalidade e, conseqüentemente, promover um estilo de vida ativa ao aluno que decida praticar essa modalidade fora da escola. Mesmo que não pratique essa modalidade, pode enveredar por outras tendo apenas como objetivo principal criar (e manter) hábitos de vida saudáveis através do desporto. Ou pode ter gostado de vivenciar a competição durante a sua experiência no desporto escolar e, assim, decidir continuar a competir.

4.2.2. Atividades

4.2.2.1. Corta-mato escolar

O corta-mato escolar teve lugar na Escola Secundária de Águas Santas no dia 11 de janeiro. A data prevista para a realização desta atividade estava agendada para dia 14 de dezembro, mas devido às más condições climatéricas teve que ser adiada.

O núcleo de estágio teve uma participação ativa no decorrer da atividade, variando as suas funções conforme as necessidades que iam surgindo. A primeira tarefa que nos foi atribuída passou pela colocação de

dorsais e identificação de cada aluno participante. Revelou-se um trabalho muito exigente, onde todas as ajudas eram preciosas. O pavilhão, rapidamente, encheu de alunos desorientados e excitados. Numa segunda fase, o núcleo de estágio posicionou os seus elementos em locais estratégicos do percurso para controlar e orientar os alunos.

A organização do evento esteve à responsabilidade dos professores Colaço e Luís, e o trabalho que ambos desenvolveram foi de elevada competência. Primeiro abriram as inscrições solicitando, junto de cada professor, que informassem os alunos acerca do corta-mato. Os alunos inscreviam-se através do seu professor de educação física que, após recolher todas as inscrições, as entregava aos organizadores. No dia do evento, seriam distribuídos os dorsais por cada aluno inscrito logo de manhã. Depois da acreditação, os alunos corriam numa hora pré-determinada, de acordo com o seu escalão etário. Os três primeiros classificados tinham direito a participar no corta-mato regional.

Notou-se uma enorme adesão por parte da comunidade escolar. Tanto alunos participantes, como os alunos não-participantes, que fizeram questão de assistir às corridas. Os funcionários do pavilhão também não ficaram indiferentes e assistiram a grande parte do evento. No final houve tempo para um momento de descontração, onde toda a comunidade foi convidada a dançar ao som da música que se fazia ouvir por toda a escola.

4.2.2.2. Corta-mato regional

No dia 8 de fevereiro realizou-se o corta-mato regional, um evento de grande escala que acolheu milhares de alunos do 2º e 3º ciclo e secundário na Póvoa do Varzim.

Nas primeiras horas da manhã, saímos da Escola Secundária de Águas Santas em direção à Póvoa do Varzim, de autocarro. À chegada, notou-se um número elevado de autocarros perto do recinto. Depois de estacionar, deslocámo-nos a pé até ao recinto, sendo que os professores funcionavam como limites laterais, frontais e à retaguarda da fila de alunos que formámos. Depressa nos juntámos à multidão que já se deslocava para o recinto.

As corridas foram organizadas por escalões (dos mais novos para os mais velhos). Os vencedores teriam a oportunidade de participar no corta-mato nacional.

Quando saíam as classificações, os alunos aderiam em massa ao *placard* onde eram afixadas. Uma verdadeira azáfama, onde os alunos chegaram, inclusive, a tirar o papel do *placard*, para o poder ler sem serem “atropelados”. Esta constituiu, na minha opinião, a única falha da organização do corta-mato regional. Afixar os resultados de centenas de alunos num espaço pequeno, acabou por destruir todo o civismo e espírito de *fair-play* que se fazia sentir entre os alunos. Apesar deste acontecimento negativo, retira-se do corta-mato regional a sua excelente organização. Mobilizar milhares de pessoas para um só local e conseguir gerir, sem problemas, todas as corridas e entregas de prémios não é uma tarefa fácil. Depois, é de realçar o espírito de respeito e *fair-play* que se fez sentir. Tanto os alunos como os professores falavam com pessoas de outras escolas e partilhavam experiências. Nós, enquanto estudantes estagiários, pudemos também partilhar as nossas vivências do estágio com outros estudantes estagiários.

4.2.2.3. Torneios escolares

Desde cedo foi alertado aos estudantes estagiários que os torneios escolares da Escola Secundária de Águas Santas eram muito competitivos e sempre com grande adesão.

Neste ano, houve a preocupação de separar os ciclos pelas modalidades, para evitar torneios de dois dias e conflitos entre os alunos.

O primeiro torneio do ano letivo ocorreu só em 2013, a 14 de fevereiro, com o basquetebol. Este evento foi organizado pelo núcleo de estágio do ISMAI e contou com a participação dos alunos do 2º e 3º ciclo. No dia seguinte, decorreu o torneio de voleibol, participando alunos do 3º ciclo e do secundário. O tão aguardado e polémico torneio de futebol teve lugar no dia 14 de março e foi destinado apenas aos alunos do 2º ciclo. No dia seguinte, foi a vez dos alunos do secundário participarem no torneio de andebol, exclusivo para este ciclo de ensino.

Os professores mostravam um espírito de entreajuda saudável, que permitia que os torneios decorressem sem conflitos ou atrasos. A adesão dos espectadores era suficiente para encher as bancadas do pavilhão, especialmente nos intervalos, o que obrigava os professores a uma concentração acrescida na hora de apitar um jogo.

Estes torneios mostraram que a comunidade escolar tem um grande apreço pelo desporto. Em todas as modalidades tiveram que limitar o número de participantes, tal era o número de equipas que era inscrito dia após dia.

4.2.2.4. Atividade “uma manhã qualquer”

A atividade organizada pelo núcleo de estágio da FADEUP na Escola Secundária de Águas Santas, em parceria com a Junta de Freguesia de Águas Santas, decorreu no dia 25 de maio e destinou-se a toda a comunidade aquissantense.

4.2.2.4.1. A atividade

Após a constatação do núcleo de estágio relativamente à pouca atividade desportiva praticada pelos alunos e ao aumento de doenças relacionadas com o sedentarismo na sociedade atual, o objetivo da atividade passou por promover, junto da comunidade escolar, hábitos de saúde aliados à alimentação e atividade física para o bem-estar do indivíduo.

A receção dos participantes estava programada para as 9:00 da manhã, na Junta de Freguesia de Águas Santas. Lá seriam feitos os rastreios médicos a partir das 9:15, à medida que os participantes chegavam e desejassem realizar os exames da glicémia, tensão arterial e IMC. A partir das 10:15, iniciava-se a caminhada a partir da Junta de Freguesia até ao Parque Urbano de Moutidos, onde se realizaria um lanche saudável, à base de fruta e água e uma aula de “zumba” para todos os participantes. A chegada prevista ao Parque Urbano de Moutidos era às 11:45 e a hora de saída seria às 12:15 em direção à Escola Secundária de Águas Santas. Na chegada à escola, por volta das 12:35, seria realizado um almoço à base de massa, salada (alface), salsichas e fruta. Além desta refeição, os restaurantes apresentariam uma sopa

da sua responsabilidade para servir os participantes, se assim o entendessem. O encerramento da atividade estava previsto para as 13:35.

Os objetivos da atividade foram os seguintes:

- a)** Alertar a comunidade educativa para a necessidade de adotar estilos de vida saudáveis que incluam prática desportiva e alimentação regrada.

- b)** Incentivar o consumo regular de alimentos saudáveis (fruta, legumes, ...).

- c)** Fomentar a prática desportiva e estilos de vida ativos.

- d)** Diagnosticar o estado de saúde dos participantes, que manifestem este desejo, a partir da medição de parâmetros fisiológicos (pressão arterial, glicemia, índice de massa corporal, ...) e expondo a sua correlação com a saúde.

- e)** Reforçar as relações entre a escola e o meio envolvente, através de uma intervenção contextualizada, cooperativa, responsável e inovadora, que contribua para a formação integral dos alunos.

- f)** Promover a integração e socialização dos alunos, pais, encarregados de educação, pessoal docente e não docente, assim como restante comunidade.

4.2.2.4.2. A data

A escolha da data recaiu no mês de maio devido às ótimas condições climáticas que este oferece, e no dia 25 pelo facto de ser a um sábado, de forma a não entrar em conflito com dias de trabalho e de aulas. Por ser uma data distante permitiu ao núcleo de estágio preparar bem a atividade, contactando atempadamente com patrocinadores e associações que nos pudessem auxiliar.

Apesar de toda a nossa preocupação em encontrar uma data que não se sobrepusesse a qualquer outra que envolvesse a comunidade escolar, a data

acabou por coincidir com as atividades de encerramento das AECs, retirando assim grande parte, senão a totalidade, da população do 1º ciclo.

4.2.2.4.3. Divulgação e inscrições

A divulgação da atividade começou no princípio de março, com a ida às escolas primárias pertencentes ao Agrupamento de Escolas de Águas Santas para dar uma aula de educação física. Após a aula, seriam distribuídas fichas de inscrições, com respetivas informações da atividade, pelos alunos.

À medida que a data se aproximava, a divulgação tornou-se mais intensa. Afixaram-se cartazes pela escola e em vários estabelecimentos. Distribuíram-se as fichas de inscrição pelos pontos mais frequentados da escola (bar, pavilhão e reprografia) e nos centros de estudo mais próximos da escola. Apesar de a atividade ser grátis e aberta a toda a comunidade, decidimos optar por utilizar fichas de inscrições para poder controlar o número de pessoas participantes e, assim, poder ajustar a alimentação. A Junta de Freguesia de Águas Santas também colaborou na divulgação da atividade afixando um cartaz no seu edifício.

Outros métodos utilizados para a divulgação da atividade passaram por: passar uma circular pelas salas de aula com as informações básicas; difundir o cartaz com o programa na rede social *facebook* e no jornal da escola “Crescer”; abrir uma plataforma na internet para inscrições *online*; e enviar um *e-mail* para todos os professores a solicitar a divulgação da atividade nas suas turmas.

A divulgação acabou por ser a nossa maior falha. Apesar de iniciarmos desde cedo, devíamos ter intensificado a publicidade da atividade nas duas semanas que antecediam a sua data de realização. A aula de “zumba” acabou por ser um grande foco de atração e, por isso, devíamos ter dado mais ênfase à aula. A presença de uma figura pública associada ao desporto também poderia contribuir para uma adesão mais numerosa por parte da comunidade.

4.2.2.4.4. Apoios e patrocínios

O compromisso assumido pelo núcleo em manter a atividade livre de gastos monetários aos participantes, levou-nos a fazer um esforço extra na angariação de fundos e apoios através de várias instituições.

O nosso primeiro grande aliado na organização da atividade foi a Associação de Pais da Escola Secundária de Águas Santas. Esta associação colaborou na difusão da atividade, na organização do espaço para o dia da atividade, confeção de alimentos (gelatina, massa, ...) e cedência de material (*walkie-talkies*, coletes, placa de controlo do trânsito e faixas de identificação para os restaurantes).

A turma do Curso Técnico Auxiliar de Saúde também apoiou o núcleo de estágio na divulgação e colaborou em três diferentes tarefas durante a atividade: auxiliar os técnicos da Cruz Vermelha nos rastreios médicos; distribuição de chapéus e águas pelos participantes na Junta de Freguesia de Águas Santas (antes da partida); e na distribuição do lanche pelos participantes no Parque Urbano de Moutidos.

O grupo de educação física mostrou uma importante colaboração para o sucesso da atividade em três pontos principais: na preparação do espaço no Parque Urbano de Moutidos (montagem do som e colocação da publicidade); acompanhamento aos alunos com necessidades educativas especiais durante a caminhada; e arrumação do espaço da cantina da escola após o encerramento da atividade.

A professora de “zumba” orientou a aula de forma gratuita.

As associações que nos apoiaram durante a atividade foram a Cruz Vermelha de Portugal, a Polícia de Segurança Pública e os Bombeiros Voluntários de Moreira da Maia. A Cruz Vermelha de Portugal enviou técnicos de saúde para realizarem os rastreios médicos na Junta de Freguesia de Águas Santas e uma ambulância para acompanhar a caminhada com 3 tripulantes socorristas. Os Bombeiros Voluntários de Moreira da Maia enviaram, também, técnicos para realizar os rastreios médicos e acompanharam a caminhada. A Polícia de Segurança Pública guiou a caminhada controlando o tráfego e certificando a segurança dos participantes. A Unidade de Saúde Familiar do Alto da Maia, em parceria com o laboratório que a abastece, conseguiu disponibilizar gratuitamente 400 tiras de glicemia e

4 máquinas de medição, um material cujo pagamento seria, à partida, da nossa responsabilidade.

O Agrupamento 8 de Águas Santas do Centro Nacional de Escutas ajudou a delimitar o grupo durante a caminhada. O contributo dos escuteiros foi importante para dinamizar a caminhada, manter o grupo unido e identificável e diminuir o espaço ocupado na faixa de rodagem (diminuindo, assim, o impacto no tráfego rodoviário).

A nível de alimentação tivemos vários apoios de diferentes casas de restauração. Decidimos deslocar-nos pessoalmente a todos os restaurantes e cafés que encontrássemos na periferia da Escola Secundária de Águas Santas. Solicitámos o apoio monetário ou a confeção e cedência de uma sopa para o almoço saudável previsto na cantina da escola. Obtivemos o apoio do restaurante “Pátio das Cantigas”, do café “Kamanga”, “Bom Amigo” e “Alaúde”. Executámos o processo supracitado em relação à fruta, mas desta vez procurámos as frutarias e minimercados perto da escola. Obtivemos apoios das frutarias “Apple.come” e “O Batatão” e dos minimercados/supermercados “Lírio Verde”, “Tita”, “Mosteiro” e “Casa Lopes”. Cada estabelecimento contribuiu com uma caixa de fruta no mínimo, no entanto, o maior patrocínio neste campo acabou por vir da escola, que garantiu junto do seu fornecedor a cedência de 6 caixas de fruta (maçãs e laranjas). Alguns estabelecimentos ainda contribuíram com a cedência de alface.

Para a confeção das saladas, tivemos que comprar massa, salsichas e recipientes para colocar a salada. Neste campo, os apoios monetários foram fundamentais. Os nossos patrocinadores foram o “Continente”, o “BPI” e o “Madureira’s”. O “Continente” contribuiu com 150€ em géneros: 400 garfos de plástico, 400 colheres de plástico e 400 taças de sopa de plástico. Este estabelecimento comercial, a troco de publicidade (disponibilizou 1 lona), ainda cedeu 4 garrafas de 6 litros de água e 20 embalagens de gelatina. O banco “BPI” patrocinou a atividade com a quantia de 100€ e a cedência de 6 lonas para que fizéssemos a devida publicidade nos locais. O restaurante “Madureira’s” patrocinou a atividade com a quantia de 150€, não conseguindo disponibilizar a lona de publicidade devido à sua utilização noutra espaço de publicidade. As lonas do “BPI” foram distribuídas pela Junta de Freguesia,

Escola Secundária de Águas Santas e Parque Urbano de Moutidos, sendo que a lona do “Continente” só foi utilizada neste último espaço.

Os centros de estudo perto da escola também contribuíram para a atividade com apoio monetário. O “Centro de Estudos KC” contribuiu com 60€, o “Trampolim Sala de Estudo” com 40€ e os “Conquistadores do Futuro” com 20€. Estes centros também ajudavam na difusão da atividade.

Após uma solicitação de cedência de espaço do Parque Urbano de Moutidos à Junta de Freguesia de Águas Santas, encontrámos uma parceria para a organização da atividade. A Junta não só cedeu o espaço do Parque Urbano de Moutidos como cedeu uma ampla sala na Junta, ajudou na divulgação da atividade e contribuiu para o fornecimento de mais de 500 garrafas de água para os participantes.

Para a decoração e organização do espaço na Junta de Freguesia de Águas Santas e na Escola Secundária de Águas Santas, os “Viveiros S. Tiago” cederam 12 plantas altas (cedros) e 12 plantas em vasos pequenos.

4.2.2.4.5. Os rastreios

Antes de contactar as entidades responsáveis por este tipo de ações de sensibilização, decidimos o tipo de rastreios que queríamos fazer. O IMC, que permite determinar se a pessoa está acima ou abaixo do seu peso ideal, foi o primeiro a ser incluído. A tensão arterial também foi incluída no espólio de rastreios e, por fim, o nível de glicemia. O último rastreio foi o mais difícil de obter, tendo sido a Unidade de Saúde Familiar do Alto da Maia fundamental para o sucesso deste rastreio.

Os técnicos que realizaram os rastreios vieram da Cruz Vermelha de Portugal, dos Bombeiros Voluntários de Moreira da Maia e da Unidade de Saúde Familiar do Alto da Maia. Estes técnicos, ainda contaram com a ajuda de alguns alunos do Curso Técnico Auxiliar de Saúde.

O espaço escolhido para a realização dos rastreios foi uma sala ampla da Junta de Freguesia de Águas Santas. A sala tinha acessos fáceis e espaço suficiente para todos os participantes. No entanto, o núcleo de estágio ainda teve a preocupação de colocar setas sinalizadoras do local de receção aos participantes e dos rastreios. Os 6 postos para a realização dos rastreios

estavam distribuídos pela sala e conforme cada um ficasse livre, estaria disponível para outra pessoa realizar os rastreios.

A afluência dos participantes foi adequada ao número de postos e materiais disponíveis, nunca formando fila nem ficando qualquer posto livre durante muito tempo. Os materiais descartáveis não esgotaram e foram utilizados em grande número.

4.2.2.4.6. A caminhada

A caminhada constituiu a “cabeça de cartaz” do programa da atividade. O trajeto de 4 km foi delineado por um elemento do núcleo de estágio natural de Águas Santas e, posteriormente, efetuado por todo o grupo. As condicionantes que pesaram na decisão do trajeto foram a heterogeneidade do público-alvo (um trajeto acessível tanto para crianças como para idosos) e a paisagem rural e agradável. Houve a preocupação de evitar grandes declives e selecionar ruas pelas quais passasse uma ambulância, devido ao acompanhamento efetuado pelos socorristas. Estava previsto uma adesão entre 350 a 400 participantes, no entanto, apareceram cerca de metade do previsto.

A guiar a caminhada estava um carro da PSP e o elemento do núcleo de estágio natural de Águas Santas com um megafone para orientar e motivar os participantes. Outras entidades que estiveram presentes na caminhada foram os escuteiros do Centro Nacional de Escutas (Agrupamento 8 de Águas Santas), os Bombeiros Voluntários de Moreira da Maia e a Cruz Vermelha de Portugal. O papel dos escuteiros foi fundamental para o sucesso da caminhada, visto que o grupo da frente caminhava mais depressa que o grupo mais recuado. Os escuteiros preocuparam-se sempre em manter o grupo coeso alertando os mais rápidos a abrandarem a marcha. O núcleo de estágio teve a preocupação de colocar outro elemento no meio do grupo para poder informar o carro guia quando fosse necessário parar. Esta comunicação através do uso de *walkie-talkies*, cedidos por um elemento da Associação de Pais da Escola Secundária de Águas Santas.

O tempo previsto para a caminhada acabou por ser inferior ao real. Previmos uma duração de uma hora e meia e a caminhada não demorou mais

que uma hora. Isso acabou por ser benéfico para a atividade, colmatando alguns atrasos que pudessem surgir e alargando o tempo de repouso e convívio no Parque Urbano de Moutidos.

4.2.2.4.7. Certificados

Os certificados foram atribuídos aos técnicos de saúde que nos auxiliaram na caminhada e nos rastreios médicos, à professora de “zumba” e aos restaurantes que participaram com a cedência da sopa (a incluir no almoço saudável, na Escola Secundária de Águas Santas). Ainda foi emitido um certificado adicional dirigido à Associação de Pais da Escola Secundária de Águas Santas, pelo apoio fundamental que prestaram e pela contribuição que tiveram para o sucesso da atividade.

4.2.2.4.8. Parque de Moutidos (lanche e aula de “zumba”)

Antes de seguir para o almoço na Escola Secundária de Águas Santas foi realizado um pequeno lanche para os participantes recuperarem energias e conviverem uns com os outros. Os alunos do Curso Técnico Auxiliar de Saúde posicionaram-se nos postos de distribuição e distribuíram águas e bolachas à medida que os participantes iam chegando. Os dois postos de distribuição mostraram-se insuficientes para o número de participantes. Devia ter sido disponibilizado, pelo menos, mais dois postos, de forma a reduzir a fila de espera.

O lixo acumulado também se revelou um problema. Devido ao elevado número de embalagens de bolachas e garrafas de água que iam sendo consumidas, os vários caixotes do lixo do parque encheram rapidamente. O núcleo de estágio devia ter disponibilizado sacos do lixo em vários pontos para que isto não acontecesse. Outro aspeto que incomodou os participantes foi a falta de indicações para o acesso às casas de banho. O núcleo de estágio deveria ter colocado a respetiva informação bem visível.

A aula de “zumba” foi muito apreciada pelos participantes da atividade, dada a grande adesão e clima de alegria que se instalou no espaço destinado para esta aula. Devido à impossibilidade da junta de freguesia instalar um palco

no Parque Urbano de Moutidos tivemos que improvisar um, na entrada do parque. Apesar de estar numa posição mais alta que os participantes, era impossível ver de forma nítida os movimentos efetuados pela professora, a partir de determinados pontos.

Alguns participantes, dado ao calor que se fazia sentir nessa manhã, refugiaram-se nas reduzidas sombras que o parque oferecia. Este aspeto poderia ter sido colmatado com a utilização de guarda-sóis.

4.2.2.4.9. Regresso à Escola Secundária de Águas Santas (almoço)

A ida do Parque Urbano de Moutidos para a Escola Secundária de Águas Santas decorreu sem problemas. Além da distância ser curta, os participantes realizaram esta parte do trajeto de forma tranquila mantendo o grupo coeso.

As pessoas chegaram num altura em que não estavam ainda preparadas todas as sopas, e procuraram imediatamente um sítio onde se pudessem sentar devido aos níveis de cansaço que sentiam. Antes das pessoas começarem a comer, estava programado um discurso por parte do diretor, no entanto, os participantes começaram a servir-se e esta ideia foi excluída.

As provisões de saladas, fruta, sopa e gelatinas foram suficientes para o número de participantes. Felizmente, este aspeto acabou por beneficiar o sucesso da atividade, devido ao número baixo de gelatinas.

Assim que acabavam a sua refeição, as pessoas iam saindo. No entanto, algumas ficaram mais tempo no convívio e outras ainda fizeram questão de congratular o núcleo de estágio pela organização da atividade. Neste aspeto, recebemos vários *feedbacks* de várias pessoas e todos bastante positivos. Um elemento da Associação de Pais da Escola Secundária de Águas Santas venceu o esforço “hercúleo” que desenvolvemos para o sucesso da atividade e afirmou que “elevámos a fasquia” para as atividades a realizar pelos anos seguintes. Uma senhora, participante frequente de caminhadas, elogiou o nosso trabalho admitindo que “uma manhã qualquer” teria sido a melhor

caminhada na qual participou. A professora orientadora do estágio mostrou o seu agrado enquanto participante da atividade.

Esta atividade foi planejada com bastante antecedência e à medida que nos aproximávamos da data, ia ganhando cada vez mais dimensão. Os desafios eram grandes: provisões alimentares para todos os participantes, um trajeto agradável e acessível para todas as idades, ter um espaço amplo o suficiente para comportar centenas de pessoas (durante os rastreios e almoço) e, por fim, ser uma atividade gratuita. No entanto, conseguimos ultrapassar todos estes desafios e organizar uma atividade que, de certeza, ficará na lembrança de todos os que participaram.

4.3. Área IV: desenvolvimento profissional

4.3.1. Aprender a ensinar

Apesar de toda a formação que prepara o estudante estagiário para o momento da docência, chega à fase de ensinar e tudo parece mais confuso. No entanto, existem instrumentos que facilitam a organização e ação do estudante estagiário.

A reflexão sempre foi incentivada pelo professor cooperante. Através desta, é possível detetar os erros, definir estratégias para os ultrapassar e não repetir numa próxima oportunidade. Apesar de surgir naturalmente, é importante escrever as reflexões que fazemos sobre a ação. É importante transformar as ideias que pensamos em frases escritas, de maneira a clarificar e organizar o pensamento acerca do tema em causa. O planeamento de aulas e unidades didáticas eram ajustados regularmente devido à reflexão e, assim, o estudante estagiário ajusta-se constantemente à realidade que vive nas aulas tornando o ensino adequado aos alunos e às suas capacidades. Todas as reflexões, planos e reuniões estavam disponíveis num portefólio digital, alojado num *site* privado na internet. A este espaço só tinha acesso o professor cooperante e a orientadora de estágio. Este portefólio estava organizado pelas áreas de desempenho.

Apesar dos momentos de aprendizagem “formais”, como a reflexão escrita e as reuniões de núcleo de estágio, existiram muitos momentos de

aprendizagem “informal” durante o estágio. As conversas com os meus colegas de estágio ou professores permitiram-me conhecer novas estratégias e diferentes perspetivas de ensino.

O desenvolvimento profissional é um processo contínuo. Nem sempre a aprendizagem reside em momentos formais, a interação com os outros intervenientes na escola, sejam professores, alunos ou funcionários, pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento das capacidades para a profissão.

4.3.2. Estudo de investigação-ação

O estudo de investigação-ação surge de um problema detetado pelo núcleo de estágio nas nossas turmas – a falta de prática de atividade física. O estudo encontra-se neste relatório a partir da página seguinte.

Influência da atividade física regular e do contexto socioeconómico na imagem corporal

Jorge Almeida¹, António Portela², Lurdes Ávila-Carvalho¹

¹Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

²Escola Secundária 2,3 de Águas Santas

Resumo: A atividade física regular, aliada a uma alimentação equilibrada, constitui um hábito de vida saudável. A falta desta rotina é um fator decisivo no desenvolvimento de doenças degenerativas. O nosso estudo pretende verificar o impacto da atividade física regular na imagem corporal, assim como analisar este impacto em função do estatuto socioeconómico dos alunos.

A amostra é constituída por 128 alunos de três ciclos de ensino da Escola Secundária de Águas Santas: 2º, 3º ciclo e secundário.

Os alunos dos diferentes ciclos de estudos submeteram-se a dois questionários: um de identificação pessoal de Rodrigues (1997), adaptado por Veloso (2003); e outro sobre a satisfação com a imagem corporal [Lutter (1986), adaptado por Veloso (2003)].

Os principais resultados do estudo mostraram que a prática frequente de atividade física contribui para o melhoramento da satisfação com a imagem corporal. Concluimos, também, que este impacto da atividade física sobre a satisfação com a imagem corporal é mais notório nos alunos que se posicionam num estatuto socioeconómico mais elevado.

Palavras-chave: ATIVIDADE FÍSICA; IMAGEM CORPORAL; ESTATUTO SOCIOECONÓMICO;

Abstract: Regular physical education, combined with a balanced alimentation, constitutes a healthy life habit. The lack of this routine is decisive factor in the development of degenerative diseases. Our study aims to verify the impact of regular physical activity in body image, as well as analyze this impact regarding the socioeconomic status of the students.

The sample is formed by 128 students from Escola Secundária de Águas Santas' three teaching cycles: 2nd, 3rd cycle and secondary.

Different cycles students submit to two surveys: Rodrigues' (1997) personal identification survey, adapted by Veloso (2003) and Lutter's (1986) body image satisfaction survey, adapted by Veloso (2003).

The main results of this study shows that frequent physical activity practice contributes to a body image satisfaction improvement. We concluded, as well, that the physical activity impact is more notorious in students of higher socioeconomics positions.

Keywords: PHYSICAL ACTIVITY; BODY IMAGE, SOCIOECONOMICS STATUS

1. Introdução

A atividade física regular é um fator que contribui para uma vida saudável.

O conceito de saúde adotado pela OMS (1948), diz que a “saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não só a ausência de doença” e, segundo Carrondo (2006), o completo bem-estar não é atingível. No entanto, o conceito é considerado positivo devido à relação entre as dimensões física, mental e social que caracteriza o ser humano.

Os principais benefícios à saúde que a atividade física proporciona referem-se aos aspetos antropométricos, neuromusculares, metabólicos e psicológicos (Assumpção, Fontoura & Morais, 2002). No campo psicológico, a atividade física melhora a autoestima, o autoconceito, a imagem corporal, as funções cognitivas e a socialização (Matsudo & Matsudo, 2000; citado por Assumpção, Fontoura & Morais, 2002). Além de contribuir para o bem-estar físico, a atividade física ainda contribui para melhorias no campo mental e social, as três dimensões características do ser humano.

A imagem corporal não tem um conceito unificador devido, em parte, aos diferentes domínios do conhecimento científico que o procuram definir (Batista, 1995). No entanto, existem ideias que reúnem a concordância de vários autores. A imagem corporal é um conceito que muda ao longo do tempo e com as diversas situações de vida, estando dependente das experiências sensoriais do indivíduo. Segundo Batista (1995), esta definição para a imagem corporal é partilhada por vários autores (Ausubel, 1954; Taub & Orback, 1964; Witkin, 1965; Gorman, 1969; Shontz, 1969). Outros autores, apesar de admitirem a existência da imagem corporal acreditam que este conceito está fora do conhecimento da consciência a maior parte do tempo (Smyths, 1953; Gertsman, 1958; citado por Batista, 1995).

Na literatura, está bem evidenciada a relação da imagem corporal com a dimensão social e

mental. Segundo Williams (1983, citado por Araújo, 2001), as apreciações do corpo resultam das interações sociais da criança no seu desenvolvimento. Segundo Torras (1985, citado por Batista, 1995) a imagem corporal é como uma pintura mental do indivíduo sobre o seu próprio corpo. Em relação à dimensão física e anatómica, Mezzetti e Pistoletti (1988, citado por Veloso 2003) definem imagem corporal como a representação do corpo e das suas diferentes partes, o que exige, segundo Veloso (2003), um conhecimento da estrutura física, do movimento, das funções do corpo e das posições que o corpo assume em relação aos outros e aos objetos.

A evolução da economia tem influência nos níveis de atividade física. Quando a agricultura era o setor mais produtivo na economia portuguesa, obrigava os numerosos trabalhadores à prática casual de atividade física que este tipo de trabalho exigia. Com o passar dos anos, a tendência da economia passou para o setor terciário. Os trabalhos exigidos passaram a apresentar um cariz mais sedentário ou com exigências físicas reduzidas. A evolução da tecnologia também contribuiu para o sedentarismo, nomeadamente com o surgimento da televisão e do controlo remoto. No entanto, também desenvolveu equipamentos que permitiram abrir as portas a novas formas de atividade física, como andar de bicicleta, esqui, *skate* ou jogar basquetebol (Buchner e Miles, 2002; citado por Gonçalves, 2005).

Sallis et al. (1996; citado por Gonçalves, 2005), realizou um estudo com alunos do ensino secundário e verificou que aqueles com um nível socioeconómico alto tinham maior acesso a atividades desportivas, referiam um maior número de atividade praticadas nessas aulas e participavam em maior número de atividade desportivas de equipa. Estes alunos revelavam ainda maior acesso a programas de atividade (tanto na escola como no exterior). No mesmo estudo, os alunos com um estatuto socioeconómico baixo dedicavam menos tempo à atividade física. As razões que o autor enumera para esta problemática sustentam-se na falta de

transporte para o acesso aos locais da prática, menor tempo livre e limitações monetárias para a associação e participação em grupos formais de atividade.

Segundo Mota & Sallis (2002, citado por Gonçalves, 2005), apesar das influências do estatuto socioeconómico na prática da atividade física ser um alvo de interesse crescente, os estudos realizados têm sido incapazes de estabelecer as razões desta influência, apresentando resultados díspares e associações confusas.

As dimensões que caracterizam o ser humano são a física, mental e social (Carrondo, 2006). A atividade física influencia esses três campos, o que significa que também tem impacto na imagem corporal. Este estudo pretende verificar o impacto da atividade física regular na imagem corporal assim como analisar este impacto em função do estatuto socioeconómico dos alunos.

2. Material e métodos

O presente estudo de investigação transversal descritiva foi realizado num âmbito escolar. O instrumento utilizado para o estudo consiste num questionário dividido em duas partes (anexo IV). A primeira parte é de identificação pessoal, de Rodrigues (1997, adaptado por Veloso, 2003), e a segunda corresponde a um questionário de satisfação com a imagem corporal de Lutter (1986, adaptado por Veloso, 2003).

O questionário de identificação pessoal, como o próprio nome indica, visa identificar as características gerais do participante, como a idade, o sexo, a prática de atividade física, o estatuto socioeconómico e o ano de escolaridade (e, conseqüentemente, ciclo de ensino).

O questionário de satisfação com a imagem corporal contém 25 itens. Destes itens, 23 correspondem a uma parte do corpo e o indivíduo deve indicar o seu grau de satisfação correspondente indicando um número de 1 a 5. Sendo: 1- “não gosto nada e desejaria ser diferente”; 2- “não gosto mas

tolero”; 3- “é-me indiferente”; 4- “estou satisfeito”; e 5- “considero-me favorecido (a)”. Quanto maior for o valor final, mais elevados serão os índices de satisfação do indivíduo com a imagem corporal. Os restantes 2 itens correspondem à perceção da altura e peso, tendo o participante de indicar se considera ter o peso/altura ideais.

Dos 138 participantes, apenas 128 são válidos, visto que se verificaram 10 mortes amostrais. É considerado “morte amostral” quando o indivíduo não responde a todos os itens do questionário.

Foi utilizada um tipo de amostragem não probabilística e intencional, ou seja, os participantes foram escolhidos devido a uma característica especial. Os questionários foram distribuídos por ciclo de ensino: 2 turmas do 2º ciclo, 3 do 3º ciclo e 2 do ensino secundário.

Quadro 1: Amostra em função do ano de escolaridade

Ano de escolaridade	Frequência	Valores Percentuais
5	11	8,6
6	24	18,8
8	17	13,3
9	44	34,4
11	14	10,9
12	18	14,1
Total	128	100,0

Como se pode observar no quadro 1, 27,3% dos inquiridos são alunos do 2º ciclo (5º e 6º ano), 47,7% do 3º ciclo (8º e 9º ano) e 25% do ensino secundário.

Quadro 2: Amostra em função do sexo

Amostra	Frequência	Valores Percentuais
Masculino	61	47,7
Feminino	67	52,3
Total	128	100,0

Dos 128 participantes da amostra 61 indivíduos são do sexo masculino e 67 são do sexo feminino. Todos os inquiridos são estudantes que frequentam a Escola Secundária de Águas Santas.

O facto de haver mais participantes do 3º ciclo deve-se a uma questão de conveniência. A grande desvantagem de utilizar questionários deve-se ao facto de estar sujeito à “não resposta” ou resistência a colaborar por parte dos participantes. Na procura de minimizar este fator prejudicial ao rigor do estudo, os participantes estão protegidos pelo anonimato.

Para determinar o estatuto socioeconómico foram aproveitados os critérios da escola na atribuição de escalão. Na pergunta 4 do inquérito o participante é questionado se beneficia de algum tipo de escalão (A, B ou não beneficia). O escalão é determinado de acordo com os mesmos critérios da atribuição do abono de família, segundo o despacho n.º 18987/2009. Estes critérios têm por base os rendimentos auferidos no agregado familiar e servem para apurar a situação socioeconómica do aluno (despacho n.º 18987/2009, art. 8º.).

Quadro 3: Amostra em função do estatuto socioeconómico

Amostra	Frequência	Valores Percentuais
Sem escalão	66	51,6
Escalão B	23	18,0
Escalão A	39	30,5
Total	128	100,0

Como confirma o quadro 3, aproximadamente 50% dos alunos possuem escalão (18% escalão B e 30,5% escalão A).

O tratamento estatístico dos dados foi efetuado através da utilização do programa *IMB Statistics SPSS, versão 20*. Este programa gerou e organizou os dados da amostra de forma a podermos analisar as principais medidas estatísticas, como o

número de indivíduos, a média, o desvio padrão, o mínimo e o máximo. Estes valores estão posicionados num quadro descritivo. Os testes utilizados foram os testes Kruskal-Wallis e Mann-Whitney. O primeiro serve para aferir se existem diferenças significativas entre as variáveis dos três grupos (escalão socioeconómico, frequência de atividade física e nível de satisfação com a imagem corporal). O segundo teste surge a partir do primeiro e serve para identificar em que par de grupos está essa diferença significativa. Existem diferenças significativas se os valores de *p* encontrados forem menores ou iguais a 0,05.

3. Apresentação e discussão dos resultados

A apresentação e discussão dos resultados serão realizadas em simultâneo, estando este capítulo do estudo dividido em duas partes:

- A satisfação da imagem corporal em função do estatuto socioeconómico num contexto de frequência da prática de atividade física específico.
- A satisfação da imagem corporal em função da frequência da prática de atividade física num contexto socioeconómico específico;

O quadro descritivo seguinte permite verificar o número de participantes da amostra e a média, desvio padrão, mínimo e máximo dos níveis de satisfação com a imagem corporal. Devido ao elevado tamanho da amostra e às numerosas variáveis, o quadro está dividido em três partes.

Quadro 4 (parte 1): Análise descritiva da amostra em função da satisfação com a imagem corporal, estatuto socioeconómico e frequência da prática de atividade física

		Frequência Desportiva														
Partes corpo	Estatuto socioeconómico	Não pratica					Prática menos de 2 vezes					Prática 2 vezes ou mais				
		N	Média	Desvio padrão	Mín	Máx	N	Média	Desvio padrão	Min	Máx	N	Média	Desvio padrão	Mín	Máx
Cabelo	Sem escalão	27	3,93	0,874	1	5	11	4,27	0,647	3	5	28	4,46	0,637	3	5
	Escalão B	12	3,92	0,9	2	5	3	4,33	0,577	4	5	8	4,25	0,886	3	5
	Escalão A	24	4,04	0,95	2	5	3	4,33	0,577	4	5	12	4,08	0,669	3	5
Dentes	Sem escalão	27	3,63	1,043	1	5	11	4,09	0,944	2	5	28	3,82	1,188	1	5
	Escalão B	12	3,08	1,24	1	5	3	3,67	1,528	2	5	8	3,88	0,835	3	5
	Escalão A	24	3,63	1,135	1	5	3	3,33	1,155	2	4	12	3,5	0,798	2	5
Olhos	Sem escalão	27	4,07	0,958	2	5	11	4,45	0,688	3	5	28	4,39	0,737	3	5
	Escalão B	12	4,25	1,055	2	5	3	3,67	1,528	2	5	8	3,88	1,246	2	5
	Escalão A	24	4	1,142	1	5	3	3	1	2	4	12	4,42	0,669	3	5
Orelhas	Sem escalão	27	3,89	0,751	2	5	11	3,91	0,831	3	5	28	4,07	0,94	2	5
	Escalão B	12	3,67	1,073	2	5	3	3,67	1,528	2	5	8	3,5	1,069	2	5
	Escalão A	24	3,83	0,963	1	5	3	4,33	0,577	4	5	12	3,92	0,669	3	5
Nariz	Sem escalão	27	3,56	0,974	2	5	11	3,64	1,286	1	5	28	3,79	0,957	2	5
	Escalão B	12	3,83	1,193	2	5	3	3,33	1,528	2	5	8	3,63	0,916	3	5
	Escalão A	24	3,54	1,250	1	5	3	3	0,935	2	4	12	3,75	0,754	3	5
Pele	Sem escalão	27	3,89	0,751	2	5	11	4,27	1,009	2	5	28	4,5	0,694	3	5
	Escalão B	12	3,92	0,9	2	5	3	4	1	3	5	8	4,13	0,641	3	5
	Escalão A	24	3,75	1,032	1	5	3	4,33	0,577	4	5	12	4,17	0,718	3	5
Aspetto geral da face e rosto	Sem escalão	27	3,63	0,792	2	5	11	4,27	0,647	3	5	28	4,11	0,916	2	5
	Escalão B	12	3,58	0,9	2	5	3	4,33	0,577	4	5	8	4,13	0,641	3	5
	Escalão A	24	3,79	1,215	1	5	3	4,33	0,577	4	5	12	4,33	0,651	3	5
Braços	Sem escalão	27	3,56	0,751	1	5	11	3,91	0,944	2	5	28	0,404	0,962	1	5
	Escalão B	12	3,58	0,793	3	5	3	4	1	3	5	8	4,25	0,707	3	5
	Escalão A	24	3,63	1,013	1	5	3	3,67	0,577	3	4	12	4	0,603	3	5
PeitoraisSeios	Sem escalão	27	3,52	1,051	1	5	11	3,82	1,328	1	5	28	4,04	1,036	1	5
	Escalão B	12	3,33	1,155	2	5	3	3	2	1	5	8	4	0,926	3	5
	Escalão A	24	3,54	1,103	1	5	3	3,67	1,528	2	5	12	3,92	0,669	3	5
Ombros	Sem escalão	27	3,63	0,742	2	5	11	4,27	0,786	3	5	28	4,18	0,772	3	5
	Escalão B	12	3,25	0,965	2	5	3	4	1	3	5	8	3,88	0,835	3	5
	Escalão A	24	3,75	1,032	1	5	3	3,67	0,577	3	4	12	3,92	0,515	3	5

Quadro 4 (parte 2): Análise descritiva da amostra em função da satisfação com a imagem corporal, estatuto socioeconómico e frequência da prática de atividade física

		Frequência Desportiva														
Partes corpo	Estatuto Socioeconómico	Não pratica					Prática menos de 2 vezes					Prática 2 vezes ou mais				
		N	Média	Desvio padrão	Mín	Máx	N	Média	Desvio padrão	Min	Máx	N	Média	Desvio padrão	Mín	Máx
Barriga	Sem escalão	27	3,52	1,014	1	5	11	3,82	1,328	1	5	28	3,54	1,232	1	5
	Escalão B	12	2,92	1,165	1	5	3	4	1	3	5	8	3,75	0,886	2	5
	Escalão A	24	3,46	1,215	1	5	3	1,67	0,577	1	2	12	3,92	0,996	2	5
Ancas	Sem escalão	27	3,63	0,967	2	5	11	4,09	0,944	3	5	28	3,71	1,117	1	5
	Escalão B	12	3,33	1,073	2	5	3	3,67	1,155	3	5	8	3,88	0,991	2	5
	Escalão A	24	3,71	1,122	1	5	3	3	1	2	4	12	3,92	0,9	2	5
Cintura	Sem escalão	27	3,63	0,967	1	5	11	4,09	0,944	3	5	28	3,71	1,084	1	5
	Escalão B	12	3	1,128	2	5	3	3,67	1,155	3	5	8	3,88	0,641	3	5
	Escalão A	24	3,63	1,173	1	5	3	2,67	0,577	2	3	12	3,92	0,9	2	5
Nadegas	Sem escalão	27	3,74	0,903	1	5	11	4,09	0,831	3	5	28	4	0,9	2	5
	Escalão B	12	3,33	1,303	1	5	3	4,33	1,155	3	5	8	3,63	1,06	2	5
	Escalão A	24	3,63	1,096	1	5	3	4,33	0,577	4	5	12	3,67	0,492	3	4
Coxas	Sem escalão	27	3,67	1,109	1	5	11	4	1	2	5	28	4	0,861	2	5
	Escalão B	12	3,08	1,084	2	5	3	4	1	3	5	8	3,75	0,886	2	5
	Escalão A	24	3,54	1,103	1	5	3	3,33	1,155	2	4	12	3,92	0,793	2	5
Pernas	Sem escalão	27	3,59	1,084	2	5	11	4,36	0,505	4	5	28	4,04	1,069	2	5
	Escalão B	12	3,08	1,084	2	5	3	4,33	1,155	3	5	8	4	1,069	2	5
	Escalão A	24	3,67	1,049	1	5	3	4,18	0,874	2	5	12	4,17	0,389	4	5
Forma do corpo	Sem escalão	27	3,56	0,934	1	5	11	4,18	0,752	2	5	28	4,07	0,9	2	5
	Escalão B	12	3,25	1,357	1	5	3	4,67	0,577	4	5	8	4	0,756	3	5
	Escalão A	24	3,92	0,974	1	5	3	4	1	3	5	12	4,25	0,622	3	5
Atitude e Porte	Sem escalão	27	3,89	0,577	3	5	11	4,18	0,405	4	5	28	4,21	0,833	2	5
	Escalão B	12	3,67	1,073	2	5	3	4,33	0,577	4	5	8	4,13	0,641	3	5
	Escalão A	24	3,75	1,073	1	5	3	4,67	0,577	4	5	12	4	0,739	3	5
Peso	Sem escalão	27	3,37	1,149	1	5	11	4,27	0,647	3	5	28	3,86	1	2	5
	Escalão B	12	2,92	1,084	2	5	3	4	1	3	5	8	4,13	0,835	3	5
	Escalão A	24	3,29	1,268	1	5	3	2,33	1,528	1	4	12	4	0,603	3	5
Altura	Sem escalão	27	3,7	1,137	1	5	11	4,18	0,603	3	5	28	4,14	0,803	2	5
	Escalão B	12	3,58	1,379	1	5	3	4,67	0,577	4	5	8	4	0,535	3	5
	Escalão A	24	3,63	1,313	1	5	3	4,24	0,782	3	5	12	4	0,739	2	5

Quadro 4 (parte 3): Análise descritiva da amostra em função da satisfação com a imagem corporal, estatuto socioeconómico e frequência da prática de atividade física

		Frequência Desportiva														
Partes corpo	Estatuto Socioeconómico	Não pratica					Pratica menos de 2 vezes					Pratica 2 vezes ou mais				
		N	Média	Desvio padrão	Mín	Máx	N	Média	Desvio padrão	Min	Máx	N	Média	Desvio padrão	Mín	Máx
Condição Física	Sem escalão	27	3,38	0,698	2	5	11	4	1	2	5	28	4,25	0,887	2	5
	Escalão B	12	3,58	0,996	2	5	3	4,33	0,577	4	5	8	4	0,756	3	5
	Escalão A	24	3,63	1,245	1	5	3	4	1	3	5	12	4,67	0,492	4	5
Energia	Sem escalão	27	4	0,784	2	5	11	4	0,775	3	5	28	4,46	0,576	3	5
	Escalão B	12	4,25	0,866	3	5	3	4,33	1,155	3	5	8	4,13	0,835	3	5
	Escalão A	24	4	1,142	1	5	3	4,33	0,577	4	5	12	4,67	0,492	4	5
Aparência	Sem escalão	27	3,67	0,734	2	5	11	4,27	0,467	4	5	28	4,21	0,686	3	5
	Escalão B	12	4	0,953	2	5	3	4,67	0,577	4	5	8	4,38	0,518	4	5
	Escalão A	24	3,71	1,334	1	5	3	4	1	3	5	12	4,33	0,778	3	5
Perceção da altura	Sem escalão	27	2,22	0,974	1	3	11	2,64	0,674	1	3	28	2,57	0,742	1	3
	Escalão B	12	2,33	0,888	1	3	3	2,33	0,531	1	3	8	2,50	0,756	1	3
	Escalão A	24	2,17	0,868	1	3	3	2,13	0,738	1	3	12	2,83	0,389	2	3
Perceção do peso	Sem escalão	27	2,33	0,877	1	3	11	2,73	0,647	1	3	28	2,46	0,838	1	3
	Escalão B	12	2,33	0,888	1	3	3	2	1	1	3	8	2,75	0,463	2	3
	Escalão A	24	2,38	0,824	1	3	3	1,67	1,155	1	3	12	2,83	0,577	1	3

Através do quadro 4 podemos verificar que a média de satisfação com a imagem corporal é superior nos alunos que praticam atividade física pelo menos 1 vez por semana.

Através do quadro 4, é possível perceber que o estatuto socioeconómico afeta, principalmente, a satisfação com a imagem corporal em relação à cintura, barriga e peso dos alunos que praticam atividade física menos do que 2 vezes por semana. Os que têm escalão A, cuja média de satisfação em relação à barriga é 1,67 apresentam resultados díspares dos alunos sem escalão e com escalão B, cujas médias são 3,82 e 4, respetivamente. Em relação à cintura, a diferença dos alunos com escalão A para os alunos sem escalão e com escalão B é de 2,67 para 4,09 e 3,67, respetivamente. Quanto ao peso, os alunos com escalão A voltam a ser mais insatisfeitos comparando com os restantes alunos que praticam atividade física menos do que 2 vezes por semana.

3.1. A satisfação da imagem corporal em função do estatuto socioeconómico num contexto de frequência da prática de atividade física específico

Para determinar se existem diferenças entre as variáveis que compõem estes 3 grupos, é necessário realizar o teste de Kruskal-Wallis. Após a realização do teste e da análise de dados gerados pelo programa SPSS, foi possível reduzir a nossa procura.

Quadro 5: *Partes do corpo cuja satisfação com a sua imagem corporal, numa determinada frequência de atividade física (por semana), provocam diferenças significativas entre alunos com diferentes estatutos socioeconómicos*

Frequência de atividade física (por semana)	Parte do corpo	Valor de p
Menos de 2 vezes	Olhos	0,027*

Legenda: * $p < 0.05$ (Kruskal-Wallis test)

O quadro 5 mostra que os alunos que praticam atividade física menos de 2 vezes por semana, revelam diferenças significativas na sua satisfação com os olhos de acordo com o estatuto socioeconómico em que se inserem.

No próximo teste, podemos aferir em que estatutos socioeconómicos se verificaram estas diferenças.

Quadro 6: *Análise da satisfação com os olhos entre estatutos socioeconómicos de alunos que praticam atividade física menos de 2 vezes por semana.*

Frequência de atividade física	Parte do corpo	Grupos Comparados		p
Menos de 2 vezes por semana	Olhos	Sem escalão	Escalão B	ns*
		Escalão B	Escalão A	0,031
		Escalão A	Sem escalão	0,037

Legenda: $p < 0.05$ (Mann Whitney test). *ns: não significativo

O quadro 6 indica que os alunos que praticam atividade física menos de 2 vezes por semana e que auferem de escalão A, têm uma imagem sobre os seus olhos diferente dos restantes. No entanto, não sabemos se esta imagem é melhor ou pior. No quadro 4, podemos verificar que a média de satisfação com os olhos dos alunos que praticam atividade física menos de 2 vezes por semana com escalão A é inferior aos restantes. A conclusão retirada deste resultado é que os alunos que praticam atividade física menos de 2 vezes por semana e que têm escalão A não estão tão satisfeitos com os seus olhos como os restantes.

Este capítulo pretende dar resposta à questão da influência do estatuto socioeconómico na satisfação da imagem corporal. Apenas 1 item dos 25 mostrou haver diferenças significativas, no entanto consideramos que este resultado não é substancialmente relevante. StunKard et. al (1972, citados por Veloso 2003) verificaram que os indivíduos com um elevado estatuto socioeconómico são mais preocupados na procura da elegância e da magreza. Já os de estatuto socioeconómico baixo mostram maiores índices de obesidade. Os resultados da nossa amostra não confirmam os resultados do estudo acima referido. Não se verificou uma influência significativa do estatuto socioeconómico na satisfação com a imagem corporal. No entanto, percebe-se no quadro 3 que a satisfação com o peso difere entre os alunos

que praticam atividade física menos de 2 vezes por semana com estatutos socioeconômicos diferentes.

3.2. A satisfação da imagem corporal em função da frequência da prática de atividade física num contexto socioeconômico específico;

O procedimento adotado no ponto 3.1. foi repetido para este capítulo. A diferença reside na variável independente, que agora é a frequência da prática de atividade física.

Quadro 7: Partes do corpo cuja satisfação com a sua imagem corporal, num determinado contexto socioeconômico, provocam diferenças significativas entre alunos com diferentes frequências de prática de atividade física.

Estatuto socioeconômico	Parte do corpo	Valor de <i>p</i>
Sem escalão	Cabelo	0,033*
	Pele	0,01*
	Aspetto geral da face/rosto	0,03*
	Ombros	0,019*
	Forma do corpo	0,04*
	Peso	0,05*
	Condição Física	0,045*
	Energia	0,04*
	Aparência	0,01*
	Escalão B	Peso
Escalão A	Barriga	0,03*
	Condição Física	0,029*
	Percepção da altura	0,025*

Legenda: **p*<0.05 (Kruskal-Wallis test)

O quadro 7 mostra onde se verificaram diferenças entre os 3 grupos. O teste seguinte permitirá descobrir o(s) par(es) de grupos que revelam essas mesmas diferenças.

Quadro 8: Análise da satisfação das várias partes do corpo entre frequências de atividade física por semana de alunos com diferentes estatutos socioeconômicos.

Escalão	Parte do corpo	Grupos Comparados		<i>p</i>
		NP	P1	
Sem escalão	Cabelo	P1	P2	ns
		P2	NP	0,09*
		NP	P1	ns
	Pele	P1	P2	ns
		P2	NP	0,002*
		NP	P1	0,023*
	Aspetto geral da face/rosto	P1	P2	ns
		P2	NP	0,028*
		NP	P1	0,027*
	Ombros	P1	P2	ns
		P2	NP	0,013*
		NP	P1	0,031*
	Forma do corpo	P1	P2	ns
		P2	NP	0,033*
		NP	P1	0,019*
	Peso	P1	P2	ns
		P2	NP	ns
		NP	P1	ns
	Condição física	P1	P2	ns
		P2	NP	0,011*
		NP	P1	ns
	Energia	P1	P2	ns
		P2	NP	0,019*
		NP	P1	0,014*
Aparência	P1	P2	ns	
	P2	NP	0,008*	
	NP	P1	ns	
Escalão B	Peso	P1	P2	ns
		P2	NP	0,016*
		NP	P1	0,027*
Escalão A	Barriga	P1	P2	0,014*
		P2	NP	ns
		NP	P1	ns
	Condição física	P1	P2	ns
		P2	NP	0,009*
		NP	P1	ns
	Percepção da altura	P1	P2	ns
		P2	NP	0,021*
		NP	P1	ns

Legenda: NP, não pratica; P1, pratica menos de 2 vezes por semana; P2, pratica mais de duas vezes por semana; ns, não significativo; * *p*<0.05 (Mann Whitney test)

Vamos iniciar a nossa análise ao quadro 8 pelos pontos comuns dos estatutos socioeconómicos. Segundo os resultados apresentados, a satisfação dos alunos em relação à sua condição física é influenciada pela frequência da prática de atividade física. Apenas nos alunos com escalão B, esta relação não foi identificada. Tanto os alunos com escalão A, como sem escalão, mostraram diferenças significativas na satisfação com a sua condição física dependendo da frequência com que praticavam atividade física. Os alunos, sem escalão B, que praticam atividade física mais de 2 vezes por semana apresentam níveis de satisfação mais elevados neste parâmetro.

O ponto comum entre os alunos sem escalão e com escalão B é o nível de satisfação com o peso em função da frequência da prática de atividade física. Dos alunos sem escalão, mostram diferenças significativas aqueles que não praticam e os que praticam menos de 2 vezes por semana. Mais uma vez, os alunos com maior frequência de atividade física revelam maiores índices de satisfação com a componente da imagem corporal referida.

Os resultados dos alunos sem escalão mostram, ainda, que a frequência da prática de atividade física afeta a satisfação da imagem corporal em relação ao cabelo, pele, aspeto geral da face/rosto, ombros, forma do corpo, energia e aparência. Os níveis de satisfação de todas estas componentes aumentam com a frequência da prática de atividade física. O único caso onde não se verifica uma melhoria nesta proporcionalidade é nos alunos com escalão A e a sua satisfação em relação à barriga. Os alunos com escalão B que praticam atividade física menos de 2 vezes por semana mostram-se mais satisfeitos em relação à sua barriga que os restantes. Através destes resultados, pensamos que uma maior frequência na prática de atividade física beneficia os níveis de satisfação com a imagem corporal. Esta conclusão é corroborada por Matsudo & Matsudo, 2000 (citado por Assumpção, Fontoura & Morais, 2002) quando afirma que a atividade física, no campo psicológico,

melhora a autoestima, o autoconceito, a imagem corporal, as funções cognitivas e a socialização. Melnick e Mookergee (1991, citado por Batista, 1995) realizaram um estudo onde utilizaram um grupo de controlo e submeteram outro grupo a um programa de treino. No final, verificaram uma maior autoestima e satisfação corporal no grupo de treino.

Os resultados apresentados mostram que a influência da atividade física é mais notória em alunos que não beneficiam de escalão, ou seja, com um estatuto socioeconómico mais alto. Segundo Sallis (1995, citado por Gonçalves, 2005), as crianças favorecidas com um estatuto socioeconómico mais alto são incentivadas a praticar desporto e atividade física pelos pais. Assim, a aptidão e disponibilidade das crianças/jovens sem escalão estão num nível superior às menos favorecidas pelo estatuto socioeconómico.

4. Considerações finais

As conclusões deste estudo não se desviam dos resultados obtidos por outros autores. As principais conclusões retiradas são a influência positiva que a atividade física exerce na satisfação com a imagem corporal e o aumento da facilidade de acesso à prática de atividade física associado a um estatuto socioeconómico mais elevado.

Para o futuro, considero pertinente continuar a realizar este tipo de estudos. O passar dos anos não implica evolução. O acompanhamento das variadas temáticas ligadas tanto à atividade física como à imagem corporal permite um melhoramento do conhecimento adquirido nessas mesmas áreas.

Relativamente às recomendações, consideramos que se poderia aplicar este questionário em dois (ou mais) momentos, a pessoas que estivessem a iniciar um plano de treinos.

5. Bibliografia

Araújo, S. (2001). *Satisfação com a Imagem Corporal, Autoestima e Variáveis Morfológicas. Estudo comparativo em adolescentes do sexo feminino praticantes e não praticantes de Ginásticas de Academia*. Dissertação com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ciências do Desporto – Área de Especialização em Recreação e Lazer. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.

Assumpção, L. O. T; Fontoura, H. & Morais, P. P. (2002). *Relação entre atividade física, saúde e qualidade de vida. Notas introdutórias*. Revista digital Buenos Aires 8 (52). Disponível em: <http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2011/04/tapioioqualividageral.pdf>

Batista, P. (1995). *Satisfação com a imagem corporal e auto-estima. Estudo comparativo de adolescentes envolvidas em diferentes níveis de Atividade Física*. Dissertação apresentada no I Mestrado em Ciências do Desporto na área de especialização desporto de crianças e jovens. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.

Diário da República, 2ª série – N° 158 – 17 de Agosto de 2009

Carrondo, E. M. (2006). *Formação Profissional de Enfermeiros e Desenvolvimento da Criança: Contributo para um perfil centrado no paradigma salutogénico*. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6276/1/TESE%20DE%20DOUTORAMENTO.pdf>

Gonçalves, V. (2005). *Factores de Influência na Actividade Física: Estatuto Socioeconómico e Factores Ambientais e a sua relação com as diferenças de nível de Actividade física dos Adolescentes*. Dissertação com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ciências do Desporto – Área de especialização de Desporto de Recreação e Lazer. Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física da Universidade do Porto.

Veloso, T. (2003). *Satisfação com a imagem corporal e os valores e representações corporais. Um estudo em alunos do ensino secundário*. Dissertação com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ciências do Desporto – Área de Especialização em Recreação e Lazer. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.

5. CONCLUSÃO

Chega, finalmente, o fim de mais um ciclo. Quase 80% da minha vida foi passada como estudante e é nessa condição que guardo a maior parte das recordações que tenho, sejam boas ou más. Foi na escola que conheci os meus melhores amigos e tive as minhas maiores influências. Foi a escola que me mudou e moldou na pessoa que sou hoje.

Chega, finalmente, o fim de mais um ciclo, mas inicia-se, agora, um percurso. Um percurso mais longo e mais difícil: o mundo de competição e incerteza, onde as oportunidades escasseiam cada vez mais. Apesar dos obstáculos, é importante continuar a manter a identidade que me define enquanto professor, apostar no trabalho e escalar devagarinho. A metáfora da escalada representa a formação que não cessa. Há sempre espaço para aprender e melhorar. É necessário ser humilde e inteligente para nunca deixar de acreditar nesta premissa. A epata de professor começou, mas este momento não dita o encerramento da etapa de estudante.

Como era de esperar, este ano enriqueceu muito a minha visão enquanto docente. Permitiu-me descobrir uma realidade diferente que as expectativas não conseguiram prever. Permitiu-me, acima de tudo, descobrir a minha identidade enquanto professor.

Não me sinto professor ainda, mas acredito no meu trabalho e nos meus métodos. Sei que esse sentimento será incorporado eventualmente com a prática e experiência. Sei que dei o meu melhor durante este ano de estágio e admito que cometi vários erros. No entanto, não me arrependo, visto que aprendi sempre com isso. Estas ações levaram-me a refletir e a encontrar estratégias para não voltar a cometer os mesmos erros.

As perspetivas que guardo para o futuro, apesar da influência da incerteza de um mercado saturado, são otimistas. A área em que me insiro preenche os meus gostos e, por consequência, o trabalho que espero realizar será um prazer, não uma obrigação. Este simples facto permite que a dedicação surja naturalmente. Visto que se trata de uma área que exige a interação interpessoal, o entusiasmo no trabalho acaba por “contagiar” os alunos/atletas e despoletar o interesse de cada um para o desporto. Entusiasmo é uma palavra que analisada na sua etimologia significa “que leva

deus dentro”. Trabalhar com entusiasmo significa fazê-lo com gosto e dedicação. Num dos célebres poemas de Fernando Pessoa, sob o heterónimo Ricardo Reis, o autor afirma que para obter sucesso, o indivíduo deve pôr o quanto é, no mínimo que faz. Esta mensagem faz um forte apelo à dedicação e rigor no trabalho como via para atingir o sucesso. Não basta cumprir, é preciso ir mais além. Estudar, investigar, perceber, ajustar, experimentar e, só depois, cumprir.

6. BIBLIOGRAFIA

Ahlert, A. (2002). Avaliação como um processo interno da prática pedagógica. *Caderno de educação física: estudos e reflexões*, 4(8),119-125.

Araújo, S. (2001). Satisfação com a Imagem Corporal, Autoestima e Variáveis Morfológicas. Estudo comparativo em adolescentes do sexo feminino praticantes e não praticantes de Ginásticas de Academia. Dissertação com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ciências do Desporto – Área de Especialização em Recreação e Lazer. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.

Assumpção, L. O. T; Fontoura, H. & Morais, P. P. (2002). Relação entre atividade física, saúde e qualidade de vida. Notas introdutórias. *Revista digital Buenos Aires* 8 (52). Disponível em: <http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2011/04/tapioqualividageral.pdf>

Batista, P. (1995). Satisfação com a imagem corporal e auto-estima. Estudo comparativo de adolescentes envolvidas em diferentes níveis de Atividade Física. Dissertação apresentada no I Mestrado em Ciências do Desporto na área de especialização desporto de crianças e jovens. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.

Birzea, C. (1986). *Operacionalizar os Objetivos Pedagógicos*. Coimbra: Coimbra Editora, Limitada.

Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física – uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento* 8 (1) pp. 31 – 39. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2635/1261>

Carrondo, E. M. (2006). Formação Profissional de Enfermeiros e Desenvolvimento da Criança: Contributo para um perfil centrado no paradigma salutogénico. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6276/1/TESE%20DE%20DO%20UTORAMENTO.pdf>

Diário da República (2009). 2ª série – Nº 158, 17 de Agosto.

Garcia, C. M. (2010). O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente* 2 (3) pp. 11 – 49. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/download/20130327111753.pdf>

Gatti, B. (2003). O professor e a avaliação em sala de aula. *Estudos em avaliação educacional*, 27, 97-114.

Gonçalves, V. (2005). Factores de Influência na Actividade Física: Estatuto Socioeconómico e Factores Ambientais e a sua relação com as diferenças de nível de Actividade física dos Adolescentes. Dissertação com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ciências do Desporto – Área de especialização de Desporto de Recreação e Lazer. Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física da Universidade do Porto.

Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: a investigação sobre o ensino da educação física. *Revista portuguesa de ciências do desporto* 1 (1) pp. 106 – 113.

Matos, Z. (2012a). 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 2012-2013. Gabinete de Pedagogia do Desporto – Estágio Profissional. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Matos, Z. (2012b). Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP 2012-2013. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Ministério da Educação e Ciência (2013). Programa do Desporto Escolar. (p.2)

Nóvoa, A (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Revista de Educación, 350, 203-218. Disponível em <http://www.educacion.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros-completos/re350.pdf?documentId=0901e72b811e2f17>.

Oliveira, I. & Serrazina, L. (sem data). *A reflexão e o professor como investigador*. Disponível em http://apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf

Rink, J. E. (1993). Teaching physical education for learning (2nd ed ed.). St. Louis: Mosby.

Roldão, M. C. (2003). Diferenciação curricular revisitada: conceito, discurso e práxis. Porto: Porto Editora.

Siedentop, D., Hastie, P. A., & van der Mars, H. (2011). Complete guide to sport education (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Silva, A. M. (2002). Grande Biblioteca Multilingue: Grande Dicionário da Língua Portuguesa (versão compacta). Matosinhos: QuidNovi.

Veloso, T. (2003). Satisfação com a imagem corporal e os valores e representações corporais. Um estudo em alunos do ensino secundário. Dissertação com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ciências do Desporto – Área de Especialização em Recreação e Lazer. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.

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

7. ANEXOS

ANEXO I

ANEXO II



Inventário – Material
Pavilhão

Equipamento	Quantidade total	Quantidade em mau estado
Bolas de Basquetebol	32	15
Bolas de Voleibol	15	10
Bolas de Andebol	29	-
Bolas de Andebol- mini	5	-
Bolas de Andebol em borracha (Amarelas Penalty)	2	-
Bolas de Andebol em borracha (Laranjas)	4	-
Bolas de Andebol em borracha (Rosa)	4	-
Bolas de Futebol	3	-
Bolas Rugby	7	1
Bolas de Futebol Novas	9	-
Bolas de Andebol Novas	5	-
Mini-Balizas (redes rasgadas)	2	-
Redes Voleibol	3	-
Postes Voleibol	6	-
Redes Badminton	2	-
Postes Badminton	5	-
Raquetes Badminton	34	-
Raquetes Badminton Novas	8	-
Volantes	1	-
Postes Salto em Altura	2	-
Fasquia Salto em Altura	2	-
Marcadores de Pontos	3	-
Cronómetro	2	-
Apito	1	-
Sinalizadores pequenos	46	-
Sinalizadores grandes	17	-
Testemunhos em alumínio	12	-
Arcos em P.U.C	14	-
Cordas	22	-
Corda grande	1	-
Carro de transporte de bolas	4	-
Bomba de encher bolas	1	-
Minitrampolim (Elástico)	2	-
Trampolim (Reuther)	1	-

2010/2011



Banco sueco	3?	-
Cavalo salto grande	1	-
Coletes reversíveis	10	-
Coletes de várias cores		
Colchões 2,00x1,00x8	4	-
Colchões 2,50x1,25x5	3	-
Colchões 1,98x1,00x25	2	-
Colchões 3,00x1,95x30	2	-

Observações: Bolas que estão na estrutura do pavilhão: 2 bolas de voleibol, 1 bola de andebol, 1 bola de futebol (laranja).



Inventário – Material
Salas de Ginástica

Equipamento	Quantidade total	Quantidade em mau estado
Plinto oblíquo grande	1	-
Bock pequeno	1	-
Paralelas mistas	1	-
Paralelas assimétricas	1	-
Trampolim (Reuther)	1?	-
Tapete de ginástica 10 Metros	2	-
Trave olímpica com 5 Metros	1	-
Trave olímpica com 2,50 Metros	1	-
Arcos em P.U.C.	5	-
Colchões 1,98x1,00x25	4	-
Colchões 2,32x1,20x30	1	-
Colchões 3,00x1,93x20	1	-
Colchões 2,50x1,28x5	4	-
Colchões 1,57x1,23x2,5	1	-
Bolas de andebol-minis	2	-
Bolas de andebol em borracha (rosa)	1	-
Bolas de andebol em borracha (laranja)	1	-
Bolas de Voleibol	1	-
Bolas de Basquetebol	1	-
Bolas de Basquetebol p/treinos de lançamentos	2	-
Banco sueco	2	-

ANEXO III

FICHA INDIVIDUAL DO ALUNO – QUESTIONÁRIO

Este questionário foi elaborado com o objetivo de te conhecer melhor, pelo que deves ser sincero (a), não existindo respostas certas ou erradas.

O teu passado desportivo e histórico clínico serão determinantes para o planeamento do processo ensino-aprendizagem e conseqüente estruturação das aulas, pelo que deves ser sempre verdadeiro (a) nas tuas respostas.

I – Identificação do Aluno

Nome: _____		
Nº de aluno: ____ Curso: _____	Ano: _____	Turma: _____
Localidade de habitação: _____	Data de nascimento: _____	

II – Prática Desportiva

Já praticaste alguma modalidade desportiva? _____
Se sim, qual? _____
Praticaste entre que idades? _____
Participavas em competições não oficiais ou oficiais? _____
Praticaste de forma federada ou não federada? _____
Atualmente praticas alguma modalidade desportiva? _____
Se sim, qual? _____

Quantas vezes por semana? _____ Quantas horas por sessão? _____

Costumas assistir a espetáculos desportivos? _____

Se sim, qual ou quais? _____

Onde? (Assinala com uma cruz (X)) Na televisão _____ No próprio local _____ Outro _____

III – Educação Física

Quais as modalidades que aprendeste em Educação Física até agora? (Assinala com uma cruz (X))

Hóquei em patins		Futebol		Basquetebol		Voleibol		Tiro com arco	
Jogos tradicionais		Ginástica		Luta/Judo		Orientação		Patinagem	
Montanhismo/Escalada		Canoagem		Râguebi		Dança		Corfebol	
Ténis de mesa		Andebol		Badminton		Natação		Atletismo	
Softbol/Basebol		Ténis		Golfe		BTT			

Atletismo (Assinala com uma cruz (X) as disciplinas que aprendeste):

Saltos _____ Lançamentos _____ Velocidade _____ Resistência _____ Barreiras _____

Ginástica (Assinala com uma cruz (X) as disciplinas que aprendeste):

Trampolins _____ Rítmica _____ Acrobática _____ Artística (solo e outros aparelhos) _____

Outras: _____

Das modalidades que experimentaste:

Quais são as que mais gostas? _____

Quais são as que tens mais dificuldades? _____

Quais são as que tens menos dificuldades? _____

De acordo com a tua preferência, escolhe as modalidades que gostarias de ver desenvolvidas nas nossas aulas de Educação Física? (Assinala com uma cruz (X))

Andebol	<input type="checkbox"/>	Basquetebol	<input type="checkbox"/>	Futebol	<input type="checkbox"/>	Voleibol	<input type="checkbox"/>
---------	--------------------------	-------------	--------------------------	---------	--------------------------	----------	--------------------------

(destas escolhe duas)

Atletismo	<input type="checkbox"/>	Ginástica	<input type="checkbox"/>
-----------	--------------------------	-----------	--------------------------

(destas escolhe duas)

Raquetas	<input type="checkbox"/>	Natação	<input type="checkbox"/>	Luta	<input type="checkbox"/>	Patinagem	<input type="checkbox"/>
Vela	<input type="checkbox"/>	Golfe	<input type="checkbox"/>	Hóquei	<input type="checkbox"/>	Orientação	<input type="checkbox"/>
Judo	<input type="checkbox"/>	Ténis	<input type="checkbox"/>	Jogos Tradicionais	<input type="checkbox"/>	Atividades de Exploração da Natureza	<input type="checkbox"/>

(destas escolhe duas)

Qual a tua motivação para as aulas de Educação Física (de 1 a 10)? _____

Qual a tua opinião acerca da Educação Física? (Assinala com uma cruz (X))

- Muito importante

- Importante

- Pouco importante

- Nada importante

Concordas que a classificação desta disciplina, **no futuro**, não contribua para a média final dos alunos? Sim _____ Não _____

Porquê? _____

Consideras a carga horária atual da disciplina:

- Claramente insuficiente	
- Insuficiente	
- Suficiente	
- Adequada	
- Excessiva	
- Claramente Excessiva	

Caraterísticas que mais aprecias num professor (as 3 mais importantes) (Assinala com uma cruz (X)):

Companheirismo		Pontualidade		Exigência		Coerência	
Humor		Compreensão		Inteligência		Justiça	
Participação		Outro _____					

O que esperas das aulas de Educação Física? (Assinala com uma cruz (X))							
Desenvolvimento corporal		Divertimento		Conhecimento da modalidade		Aprender/Melhorar técnicas desportivas	
Aumentar o espírito de grupo		Emagrecer		Relaxar		Melhorar a saúde	
Outro _____							

Que atividades gostarias de praticar na escola além das aulas de Educação Física? (Assinala com uma cruz (X))							
Torneios		Mini olimpíadas		Desportos Radicais			
Aprender dança		Desportos de Exploração da Natureza		Corta Mato			
Outro _____							

Nos intervalos e outros tempos livres entre aulas, praticas alguma atividade física? _____
Qual? _____

IV – Alimentação e Saúde

Que refeições costumás fazer? (Assinala com uma cruz (X))										
Pequeno-almoço		Lanche manhã		Almoço		Lanche		Jantar		Ceia

Se tomas Pequeno-almoço, diz o que ingeres: (Assinala com uma cruz (X))												
Pão		Cereais		logurte		Sumo Natural		Queijo		Fruta		Bolos
Leite		Outros _____										

A que horas costumás deitar-te? 22h ____ 23h ____ depois das 24h ____

Vais com frequência ao médico? _____

Tens algum dos seguintes problemas de saúde?

- Problemas respiratórios (alergias, asma,...) Sim ___ Não ___ Quais? _____

- Problemas cardíacos Sim ___ Não ___ Quais? _____

- Problemas motores Sim ___ Não ___ Quais? _____

- Problemas musculares Sim ___ Não ___ Quais? _____

- Epilepsia Sim ___ Não ___

Diabetes Sim ___ Não ___

Problemas de audição Sim ___ Não ___

Problemas de visão Sim ___ Não ___

Outros Sim ___ Não ___ Quais? _____

Já alguma vez foste sujeito a uma intervenção cirúrgica? Sim ___ Não ___

Se sim, qual? _____

És alérgico a alguma coisa (ex: medicamento)? Sim ___ Não ___

Se sim, qual? _____

Fumas? Sim ___ Não ___

Se sim, com que frequência? Raramente____ Semanalmente____ Diariamente____

V – Ocupação dos tempos livres

Como ocupas os teus tempos livres? (Assinala com uma cruz (X))	
Praticar desporto Quantas horas por semana? _____	
Ouvir música	
Navegar na internet	
Ler	
Ver Televisão	
Outros _____	

Com quem ocupas os teus tempos livres? _____

Obrigado pela colaboração!



ANEXO IV

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

1. Sexo Masculino
Feminino
2. Idade _____
3. Ano de escolaridade _____
4. Beneficias de algum tipo de escalão?
Sim, escalão A Sim, escalão B Não
5. Encontras-te envolvido em alguma atividade desportiva? Sim Não
- 5.1. Com que frequência praticas? (por semana)
- Menos de duas vezes
 Entre duas a quatro vezes
 Mais de quatro vezes
- 5.2. Há quanto tempo?
- Menos de um ano
 Entre 1 a 3 anos
 Mais de 3 anos

Questionário da Satisfação com a Imagem Corporal

Para cada item faça uma cruz sobre o número que corresponde ao tipo de satisfação que sente em relação ao seu corpo:

- | | |
|---|------------------------------------------|
| 1 | Não gosto nada e desejaria ser diferente |
| 2 | Não gosto mas tolero |
| 3 | É-me indiferente |
| 4 | Estou satisfeito (a) |
| 5 | Considero-me favorecido (a) |

1.	Cabelo	1	2	3	4	5
2.	Dentes	1	2	3	4	5
3.	Olhos	1	2	3	4	5
4.	Orelhas	1	2	3	4	5
5.	Nariz	1	2	3	4	5
6.	Pele	1	2	3	4	5
7.	Aspeto geral da face/rosto	1	2	3	4	5

8.	Braços	1	2	3	4	5
9.	Peitorais/seios	1	2	3	4	5
10.	Ombros	1	2	3	4	5
11.	Barriga	1	2	3	4	5
12.	Ancas	1	2	3	4	5
13.	Cintura	1	2	3	4	5
14.	Nádegas	1	2	3	4	5
15.	Coxas	1	2	3	4	5
16.	Pernas	1	2	3	4	5
17.	Forma do corpo	1	2	3	4	5
18.	Atitude/Porte	1	2	3	4	5
19.	Peso	1	2	3	4	5
20.	Altura	1	2	3	4	5
21.	Condição Física	1	2	3	4	5
22.	Energia	1	2	3	4	5
23.	Grau de satisfação com a aparência?	1	2	3	4	5

24. Sinto-me (coloque uma cruz):	
Alto (a)	<input type="checkbox"/>
Baixo (a)	<input type="checkbox"/>
Tenho a altura ideal	<input type="checkbox"/>

25. Sinto-me (coloque uma cruz):	
Gordo (a)	<input type="checkbox"/>
Magro (a)	<input type="checkbox"/>
Tenho o peso ideal	<input type="checkbox"/>

Obrigado pela sua colaboração.