Universidade do Porto

Faculdade de Desporto

A concretização do sonho de ser professora

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 da FADEUP, ao abrigo do (Decreto-lei no 74/2006 de 24 de Março e o Decreto-lei no 43/2007 de 22 de Fevereiro).

Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

Filipa Marlene Abreu Silva

Porto, Setembro de 2014

Ficha de Catalogação:

Silva, F. (2014). A concretização do sonho de ser professora. Relatório de Estágio Profissional, Porto: F. Silva. Relatório de Estágio Profissional para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; REFLEXÃO; DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; ATIVIDADE FÍSICA; NUTRIÇÃO; EXERCÍCIO FÍSICO.

“Tudo vale a pena se a alma não é pequena”

(Fernando Pessoa, *A Mensagem*, poema *Mar Português,* p.111)

Dedicatória

AOS MEUS PAIS,

pelo apoio incondicional na concretização dos meus sonhos.

Agradecimentos

Perante o fim desta fase, após cinco anos de esforço e dedicação, baseados em sonhos, objetivando novas metas e conquistas, que hoje são uma nova realidade. Assim, é o fim que significa o começo de um novo percurso.

Foi um caminho trilhado por mim, mas sem dúvida, apoiado e construído por pilares fulcrais, sem os quais, indubitavelmente, hoje, não era realizável.

Um grande e sincero OBRIGADA:

À minha Orientadora, Professora Doutora Paula Maria Batista, pela disponibilidade constante e ajuda sempre que solicitada. Foi fundamental, OBRIGADA.

Ao Professor Gualdino Freitas, professor cooperante, pela afetividade, dedicação, partilha do saber e competência com que orientou o meu estágio profissional.

À Escola da APEL, ao grupo de Educação Física e aos meus colegas do núcleo de estágio, pela oportunidade de estágio e de conhecimento da realidade profissional.

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, por todos os ensinamentos que hoje fazem de mim a profissional que sou. Levo-te comigo para a vida!

Ao meu Pai, por todo o esforço diário, no sentido de me conseguir delegar o essencial para me formar. Sem ti, hoje não era o que sou. És o meu porto de abrigo, onde sei que posso recolher-me nos momentos mais difíceis e partilhar os mais felizes. O meu maior orgulho, hoje, quero dizer-te: OBRIGADA PAI!

À minha Mãe, minha estrela guia, pela força interior que sentia em cada dificuldade encontrada, ao pensar em ti, tudo parecia mais simples e motivador.

À minha irmã, pela alegria diária, pelo apoio incondicional e pela presença constante.

À minha grande amiga Raquel, sem ti tenho a certeza que não continuaria a trilhar este caminho. Obrigada por toda a paciência, apoio,

dedicação e, acima de tudo, por todo o carinho que recebo de ti, todos os dias sem cessar.

Ao Carlos, pelo amigo e namorado compreensivo que sempre foste. OBRIGADA pelo amor incondicional, sem dúvida que foste o meu pilar fundamental para a conclusão desta fase.

À minha Madrasta, Maria Conceição, pelo apoio, amizade e grande ajuda diária. Obrigada por poder contar contigo em todos os momentos difíceis e menos bons.

À minha Madrinha, por toda a amizade, apoio e sinceridade que sempre revelou. Mesmo ausente, sei que estás sempre presente nos momentos em que preciso. Apesar das nossas vidas seguirem caminhos distintos, nunca me falhas. Por tudo, um OBRIGADA!

Aos meus amigos de infância, aos que me viram crescer, naquela Ilha, no Lugar de Baixo. Um ESPECIAL OBRIGADA, à Laurinda, Andreína e Damieta, amigas para a vida.

À Marta, um especial obrigada pelo apoio incondicional e por todos os bons momentos vividos nesta fase. Obrigada Amiga.

E, antes de terminar, não posso deixar de agradecer **aos meus grandes amigos do Porto**. Um MUITO OBRIGADA: Catarina Cascais, Catarina, Daniela, Maria Fátima, Hélder, Carlos Miguel e Fábio. Obrigada por todos os momentos felizes partilhados na cidade que hoje chamo de casa. **OBRIGADA PORTO, OBRIGADA INVICTA!**

Índice

Ficha de Catalogação: III
Dedicatória VII
Agradecimentos IX
Índice de Figuras XV
Índice de Tabelas XVII
Índice de Gráficos XIX
Índice de Abreviaturas XXI
Índice de Anexos XXIII
Resumo XXV
Abstract XXVII
1. Introdução 29
2. Enquadramento Biográfico 35
2.1. Expetativas em Relação ao Estágio Profissional 41
2.2. Ser Professor 42
3. Enquadramento Institucional 45
3.1. A Escola 47
3.2. Caraterização do Contexto do Estágio Profissional 48
3.3. O Núcleo de Estágio 50
3.4. Caracterização da Turma 51
3.4.1. Medidas Antropométricas 52
3.4.2. Dados Caraterizacionais 54
4. Prática Profissional 61
4.1. Os Diferentes Níveis de Planeamento 63
4.1.1. Plano Anual 63
4.1.2. Unidades Temáticas 66
4.1.3. Plano de Aula 68
4.2. Realização do Ensino 70
4.2.1. Dificuldades e Conquistas 70
4.3. Avaliação 77
4.4. Conselho de Turma e Direção de Turma 81
5. Participação na escola e relação com a comunidade educativa 85

5.1. Sala de Musculação 87
5.2. Dia Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência 88
5.3. APEL 100 limites 89
5.4. Dia do Amigo da APEL 90
5.5. Provas de Atletismo 91
6. Plano de intervenção nas componentes do exercício físico e hábitos alimentares em alunas com excesso de peso no contexto da sala de treino 93
Resumo 95
Abstract 96
6.1. Introdução 97
6.2. Enquadramento Teórico 98
6.2.1. Atividade Física 98
6.2.2. Hábitos Alimentares 99
6.3. Objetivos 101
6.3.1. Objetivo Geral 101
6.3.2. Objetivos Específicos 101
6.4. Metodologia 101
6.4.1. Participantes 101
6.4.2. Instrumentos 101
6.4.2.1. Atividade Física 101
Questionário PAQ-C de Crocker. et al. (2004) 101
6.4.2.2. Hábitos Alimentares 102
6.4.3. Avaliação Morfológica (medidas antropométricas e composição corporal) 102
6.4.4. Programa de acompanhamento 104
6.4.4.1. Plano de Treino 104
6.4.4.2. Aconselhamento Nutricional 107
6.5. Resultados 110
6.5.1. Índice de Atividade Física 110
6.5.2. Padrão das Atividades Físicas semanais 113
6.5.3. Avaliação Morfológica 113
6.5.4. Padrão Nutricional 114
6.6. Considerações Finais 116
6.7. Referências Bibliográficas 119
7. Considerações Finais e Perspetivas para o Futuro 123

8. Bibliografia..... 127
Anexos 133

Índice de Figuras

Figura 1 - Escola da APEL 49
Figura 2 - Síntese das atividades do plano de treino prescrito..... 104

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Material Desportivo 50
Tabela 2 - Medidas Antropométricas dos Alunos da Turma..... 53
Tabela 3 - Pontos de Corte de IMC sugeridos para Sobrepeso e Obesidade. (Cole et al., 2000; cit. por Santos, 2007) 54
Tabela 4 - Aulas Previstas e Lecionadas 66
Tabela 5 - Principais dificuldades e conquistas referidas nas reflexões das aulas..... 71
Tabela 6 - Pontos de Corte de IMC sugeridos para sobrepeso e obesidade (Cole et al., 2000; cit. por Santos, 2007) 100
Tabela 7 - IMC definido pela OMS (2007)..... 103
Tabela 8 - Plano de treino nº 1..... 105
Tabela 9 - Plano de treino nº2..... 106
Tabela 10 - Plano de treino alternativo (casa)..... 107
Tabela 11 - %MG indicada para o sexo feminino na fase da adolescência (Chart Below) 108
Tabela 12 - Nº de horas semanais de AF..... 113
Tabela 13 - Caraterização das Atividades Físicas 113
Tabela 14 - Dados Antropométricos recolhidos através da balança “Tanita” . 114
Tabela 15 - Hábitos Alimentares das Alunas..... 114

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Modalidades praticadas pelas alunas e alunos 55
Gráfico 2 - Modalidades que os alunos e as alunas mais apreciam..... 56
Gráfico 3 - Modalidades que os alunos e as alunas menos apreciavam..... 57
Gráfico 4 - Gosto pela EF dos alunos do sexo feminino 57
Gráfico 5 - Gosto pela EF dos alunos do sexo masculino..... 57
Gráfico 6 - Razões apontadas pelos alunos para a frequência da Educação Física..... 58
Gráfico 7 - Razões apontadas pelos alunos sobre quando é que gostavam das aulas de Educação Física 59
Gráfico 8 - Razões apontadas pelos alunos sobre quando ou porque não gostavam das aulas de Educação Física..... 59
Gráfico 9 - Local onde os alunos costumavam comer na escola 60
Gráfico 10 - Frequência com que os alunos comeram fast-food..... 60
Gráfico 11 - Resultado do questionário da aluna Manuela..... 110
Gráfico 12 - Resultado do questionário da aluna Mónica..... 104

Índice de Abreviaturas

AD - Avaliação Diagnóstica

AF - Atividade Física

APEL- Associação Promotora de Ensino Livre

CD - Cultura Desportiva

CPS - Conceitos psicossociais

CT - Concelho de Turma

DT - Diretor de Turma

EF - Educação Física

EP - Estágio Profissional

FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FB - Feedback

FTCF - Fisiologia do Treino e Condição Física

HM - Habilidades Motoras

IMC - Índice de Massa Corporal

MEC - Modelo de Estrutura do Conhecimento

OMS - Organização Mundial de Saúde

PA- Planeamento Anual

PNEF- Programa Nacional de Educação Física

RAM - Região Autónoma da Madeira

UT - Unidade Temática

% MG - Percentagem de Massa Gorda

Índice de Anexos

Anexos 133
I. Questionário Internacional de Atividade Física 135
II. Questionário Retrospetivo das 24 horas 138

RESUMO

Este documento relata a experiência de uma estudante-estagiária em contexto de Estágio Profissional, do 2º ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos ensinos Básicos e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). O estágio decorreu na Escola da Associação Promotora de Ensino Livre (APEL), uma escola de ensino secundário e privada da Região Autónoma da Madeira (RAM), num grupo constituído por 3 elementos, sob a orientação de uma professora orientadora da FADEUP e de um professor cooperante da Escola da APEL. O presente relatório estrutura-se em cinco grandes capítulos: 1) Enquadramento Biográfico; 2) Enquadramento Institucional; 3) Prática Profissional; 4) Participação na Escola e Relação com a Comunidade Educativa; 5) Plano de intervenção nas componentes do exercício físico e hábitos alimentares em alunas com excesso de peso no contexto da sala de treino: estudo realizado na escola da APEL da RAM. Por último, nas considerações finais é evidenciado o que ficou da experiência de estágio que agora finaliza.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; REFLEXÃO; DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; ATIVIDADE FÍSICA; NUTRIÇÃO; EXERCÍCIO FÍSICO.

ABSTRACT

This document reports the experience of a student-intern in Professional Traineeship context, included within the 2nd study cycle conducting to the diploma of Master Degree in Physical Education Teaching on the Basic and Secondary Teaching of Faculty of Sport of University of Porto (FADEUP). The Traineeship took place on the Promoting Association of Free Teaching (PAFT), a private secondary school of Autonomous Region of Madeira (ARM), in a group comprising three elements, under the supervision of a tutoring professor from FADEUP and a collaborative teacher from PAFT School. The hereby report is framed in five big chapters: 1) Biographic Fitting; 2) Institutional Fitting; 3) Professional Practice; 4) Acting in School and Relationship with the Educative Community;5) Intervention Plan within the physical practice and feeding habits component in overweight students in training room context conducted in PAFT School located in the Autonomous Region of Madeira. In conclusion chapter is shown that this final phase embodies one of the largest steps of my initial training, and this hereby document has been fundamental on the synthesis process of what I lived throughout my formation, as well as to the my professional and personal abilities development as a future teacher.

KEY-WORDS: PROFESSIONAL TRAINEESHIP, THOUGHT, PROFESSIONAL DEVELOPMENT, PHYSICAL EDUCATION; PHYSICAL ACTIVITY; NUTRITION; PHYSICAL PRACTICE.

1. Introdução

1. Introdução

Olhar para o horizonte, contemplando o imenso azul do oceano;
Pode ser gratificante. Mas o caminho até chegar lá é desconhecido.
Superar as tempestades, ultrapassar as ondas
e disfrutar do brilho do dia ajudará, com certeza, a deixar
a nossa marca no processo em que nos envolvemos.
(Diário de Bordo, p.4.)

O estágio profissional está inserido no contexto da formação inicial de professores de Educação Física, correspondendo à unidade curricular de Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Educação Física nos ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Este relatório descreve o produto final destes últimos nove meses de experiência no terreno, representando o culminar de um trajeto iniciado no Curso de Licenciatura em Ciências do Desporto na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

A elaboração do presente relatório de estágio teve como objetivo refletir acerca dos acontecimentos que ocorreram ao longo destes meses de estágio, realizado na escola da Associação Promotora de Ensino Livre (APEL), no período compreendido entre setembro de 2013 e junho de 2014. A APEL é um estabelecimento de ensino de cariz privado e católico, vocacionado para o ensino secundário e com localização na cidade do Funchal, na Região Autónoma da Madeira (RAM).

Os objetivos centrais que delineei para este processo em contexto real de ensino foram: recorrer aos conhecimentos adquiridos ao longo do percurso académico, para responder adequadamente às exigências da prática; desenvolver a capacidade de decisão com vista à resolução de problemas do quotidiano enquanto professora e aprimorar o meu relacionamento com a comunidade educativa.

Segundo as normas orientadoras de estágio, o "EP visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto

real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão."[1] Neste entendimento, o estágio é um processo de aprendizagem profissional, caraterizado por ensinamentos fulcrais para o desempenho futuro. Este foi preenchido de momentos positivos e desafiantes, que fizeram com que recorresse a capacidades que não sabia que possuia. Só assim foi possível ultrapassar as dificuldades encontradas.

No que respeita a disciplina de Educação Física (EF), esta apresenta-se como a única disciplina do elenco curricular que trata das questões da corporeidade. Como refere Barbanti (2009), a esfera de ação da EF é única, pois é a disciplina que está diretamente relacionada com o crescimento e desenvolvimento total do homem. Desta forma, o desenvolvimento é realizado através do desporto, onde o docente acaba por ter ao seu dispor um vasto leque de opções, estando muitas delas contidas no Programa Nacional de Educação Física – PNEF e, ainda, nas propostas provenientes dos grupos de EF para cada ano de escolaridade.

Relativamente à estrutura do presente relatório, este apresenta-se organizado em 5 capítulos, onde se procura apresentar as vivências em contexto escolar:

O 1º capítulo – Enquadramento biográfico – refere-se ao meu percurso pessoal, académico e desportivo, como forma de inspetar o porquê das minhas opções, bem como as perceções durante e após a realização do percurso.

O 2º capítulo – Enquadramento institucional – retrata o contexto de estágio e os grupos que o influenciaram de forma direta, como o grupo de professores de EF, o núcleo de estágio e a turma que lecionei.

O 3º capítulo – Estágio profissional – apresenta os diferentes níveis de planeamento e a realização do ensino, colocando em evidência os problemas e dificuldades enfrentados ao longo do estágio.

O 4º capítulo – Participação na escola e relação com a comunidade educativa – são retratadas várias atividades, a sala de treino, provas de atletismo, o dia internacional da pessoa portadora de deficiência, a APEL 100 limites e o dia do amigo da APEL.

[1] Normas orientadoras de estágio da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, em vigor no ano letivo 2013/14, Matos Z.

O 5º e último capítulo – Plano de intervenção nas componentes do exercício físico e hábitos alimentares em alunas com excesso de peso no contexto da sala de treino – materializa o estudo realizado no âmbito da componente investigativa da formação docente.

2. Enquadramento Biográfico

2. Enquadramento Biográfico

Atrevo-me a iniciar o meu retrato autobiográfico afirmando que será eterno tudo aquilo que aprendi ao longo destes anos com o Desporto. Quem sou eu? Onde nasci? Como foi o meu percurso até aos dias em que vos escrevo um pouco da minha história?

O meu nome é Filipa Silva, nasci a 27 de Maio de 1987 e resido no concelho da Ponta do Sol, que é considerado o "cantinho" mais quente da ilha da Madeira. Foi nesta vila maravilhosa que passei a minha infância e que experimentei e explorei os mais variados desportos. Vivi a minha infância rodeada de crianças da minha idade e, como tal, aproveitávamos o tempo para brincar ao ar livre. Jogávamos vários jogos e entre eles um que me dava especial gozo, o futebol. Estas vivências levaram a que me apaixonasse pela modalidade.

Na escola primária, contam que eu me entusiasmava muito com os intervalos das aulas. Com efeito, era nesses espaços que podia brincar à bola e à apanhada com os meus colegas. Relatam ainda que não só adorava a competição, bem como ser capitã de equipa, como também não aceitava facilmente uma derrota. A minha família, principalmente o meu pai, ex-jogador de Futebol, também foi muito importante para o meu progresso desportivo nesta modalidade. Este jogou quinze anos e durante esse período tive a honra de o acompanhar nas últimas épocas, contribuindo, em muito, para ficar fascinada e encantada pela modalidade.

Na transição da escola primária para a escola básica e secundária, a Educação Física, ou "Ginástica" como se dizia na altura, continuava a ser a minha disciplina favorita, tendo sido nessa fase que cresci no e para o desporto. Desde o 1º ciclo que sempre tive o sonho de ser Professora de Educação Física. Aliás, foram as relações com os professores de Educação Física e com os vários treinadores que despertaram em mim o gosto pela docência.

Comecei a dar os meus primeiros passos no mundo do desportivo no Desporto Escolar, em futebol, sendo que essa participação foi essencial para

que atingisse o nível federado. Durante 5 anos consecutivos fui Campeã Regional e no 9º ano de escolaridade fui Vice-Campeã Nacional de Futebol.

Na altura de escolher o agrupamento para o 10º ano, tomei a iniciativa de mudar de escola, uma vez que a que frequentava não tinha o Curso Tecnológico de Desporto. Esta decisão não foi tomada de ânimo leve, pois para seguir o sonho de uma carreira ligada ao Desporto tive de "abandonar" uma escola de que gostava muito, bem como os amigos de longa data.

Nos meses que antecederam a entrada nesta nova escola, passei a ser Atleta Federada de Futebol no clube "Pontassolense" (onde o meu pai jogara), facto que impossibilitou a minha participação nas competições do Desporto Escolar nesta modalidade. No entanto, inscrevi-me noutras modalidades que também me despertavam curiosidade e interesse – o andebol e o judo.

Após três épocas consecutivas como Atleta Federada de Futebol, o meu treinador apresentou-me uma proposta para treinar no Clube de Futebol do Marítimo, o melhor clube feminino da região, esta razão foi a principal para eu ter aceite o convite sem hesitar. Durante esta experiência adquiri novas competências, adaptei-me e integrei-me na cultura existente. Também conheci novas pessoas que me ajudaram a crescer como atleta e como pessoa.

No 12º ano de escolaridade iniciei a minha experiência profissional como nadadora-salvadora, 4 anos, nas praias do concelho da minha área de residência. A segurança dos banhistas, a prestação dos serviços de primeiros socorros, o fazer cumprir do regulamento da zona balnear, o ajudar as pessoas a enfrentar o medo através da comunicação e recomendações, foram requisitos que procurei cumprir. Recordo-me, contudo, que naquela altura me deparei com momentos difíceis. Muitas horas ao sol, ausência de folgas durante toda a época balnear e muita falta de civismo por parte dos banhistas. No entanto, de forma geral, os momentos bons superaram definitivamente os menos bons e todas estas experiências foram enriquecedoras para o meu processo de formação pessoal e profissional.

No ano que antecedeu à minha entrada na faculdade fui monitora de um campo de férias de verão (função essa que se prolonga até os dias de hoje) e ajudante de monitora de natação (adaptação ao meio aquático). Enquanto monitora, adquiri algumas competências ao nível da organização e gestão de eventos desportivos, em resultado da organização de torneios, caminhadas e

jogos sem fronteiras. Considero que esta experiência foi fundamental para o enriquecimento do meu percurso, já que a necessidade de elaborar o planeamento das atividades para os três meses de verão, o ter que assumir uma atitude de liderança, dentro e fora da sala, o ter que ter capacidade de improvisar, o saber ouvir, o perdoar e o aconselhar, vieram ao longo deste ano a revelar-se fundamentais para a minha intervenção como professora.

- **A Passagem para a Faculdade**

No momento da candidatura ao ensino superior, algumas pessoas tentaram persuadir-me a optar por outras áreas, designadamente as ligadas às engenharias, contudo, não fui minimamente influenciada e segui o sonho de procurar ser professora de educação física.

Desde o momento da candidatura até ao presente, sempre estive consciente das dificuldades que a profissão de docente enfrentava, mas mesmo assim não abri mão do sonho, porque defendo que se deve seguir o que nos diz o coração. A única incerteza que tive aquando da candidatura prendeu-se com o local para o qual me candidataria em 1ª opção (Lisboa ou Porto).

No sentido de obter ajuda para efetuar esta escolha que decidiria o meu rumo, pedi orientação a um professor de Educação Física experiente, fator este que se revelou decisivo para o meu percurso académico na Universidade do Porto. Este professor referiu que na sua opinião, a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto seria a melhor opção, porquanto a exigência da instituição me iria preparar melhor. Hoje acredito que foi a melhor opção, até porque não se pode realmente negar a reputação da FADEUP e os anos nela passados foram os melhores da minha vida.

- **O Percurso Académico**

Assumo que os primeiros três meses do meu percurso académico não foram os melhores, a adaptação ao novo meio ambiente foi complicada, não só por ter ficado muito doente (otite) logo no primeiro mês, mas também pelo facto de estar longe dos meus familiares e amigos. Conto-vos até que a minha

decisão no primeiro semestre era terminar o primeiro ano do curso de Ciências do Desporto e pedir transferência para o curso de EF da Universidade da Madeira.

No entanto, passado um ano essa ideia tinha sido abandonada. Regressei à minha terra Natal, a Madeira, apenas para realizar o estágio profissional. Por quatro anos, conheci e aprendi com colegas, amigos e professores e pude aprender muito sobre o mundo da Educação Física.

Posso afirmar, sem sombra de dúvidas, que foi um dos períodos mais felizes da minha vida. A cada semestre novas experiências e exigências, não fosse a FADEUP líder em exigência e profissionalismo, demonstravam que tinha feito a escolha certa.

Particularmente, desses cinco ano, guardo a lembrança de alguns professores, dos funcionários e dos meus colegas mais chegados, a quem, por aí, vou vendo de vez em quando.

Considero que os três anos de licenciatura foram os mais interessantes, dadas as várias modalidades que explorámos numa vertente muito prática. Como o meu pai refere muitas vezes no seu quotidiano: “é a fazer que se aprende”. Deste modo, foram os anos em que senti um maior crescimento e reafirmação das escolhas profissionais.

Algumas experiências, como o envolvimento nas atividades internas da Faculdade, no Desporto Universitário, na mostra da Universidade do Porto, em torneios, entre outras, ajudaram-me, a cada dia que passava, a ficar cada vez mais adepta e enamorada pela minha faculdade. Era no fundo a minha segunda casa, um espaço determinante para o meu conforto e felicidade.

Nesta fase de formação académica tive também a oportunidade de explorar e conhecer um pouco de várias culturas, facto que me permitiu conhecer e desfrutar de momentos inesquecíveis. As viagens *low-cost* com partida no aeroporto Francisco Sá Carneiro, na cidade do Porto, levaram-me a conhecer várias cidades da Europa, como Paris, Londres, Madrid, Barcelona, Valência e Frankfurt. Mas não são só as experiências fora das fronteiras de Portugal que tenho guardadas na minha memória, as do território nacional, onde conheci Portugal de Norte a Sul, também foram muito aliciantes e inesquecíveis.

Quero salientar a importância do meu estágio enquanto treinadora de andebol no Académico do Porto, em feminino, no escalão de iniciados. Esta experiência contribuiu para aperfeiçoar a minha comunicação e instrução perante um grupo – uma equipa – e aquisição de novos conhecimentos e habilidades motoras. A aprendizagem de conceitos teóricos e práticos foram fundamentais para melhorar a minha planificação e atuação nos treinos, enquanto treinadora desta modalidade.

Pelos motivos referidos, sinto-me grata pelo conhecimento e experiências que me foram facultadas, desde a excelência e exigência dos docentes, interesse das unidades curriculares, simpatia e acolhimento dos não docentes e o carinho que recebi dos meus colegas, professores e funcionários.

Durante o meu estágio profissional estive envolvida noutras atividades. Lecionei aulas de natação e de hidroginástica, no Ginásio Bravagym. Frequentei também um curso da MANZ de treino funcional de outubro a finais de maio. A conciliação destas tarefas não foi fácil, no entanto revelaram-se fundamentais no processo de aprofundamento dos meus conhecimentos e métodos de instrução, comunicação, liderança, bem como para a minha criatividade e capacidade de improvisação. A nível prático foi bastante enriquecedor, pois melhorei os meus conhecimentos ao nível da prescrição de exercícios, tais como redução da massa gorda, condição física geral e aumento da massa muscular.

2.1. Expetativas em Relação ao Estágio Profissional

O estágio profissional é considerado uma das etapas mais importante do percurso académico do futuro professor. Pessoalmente, considero que o estágio foi uma das etapas do meu percurso formativo de maior aprendizagem e de grande importância na minha vida. Pelas razões anteriormente mencionadas, as minhas expetativas para o estágio eram elevadas. No início do estágio considerava que iria consolidar aspetos que só a prática ensina, designadamente, a improvisar, a ultrapassar e a resolver problemas em contexto real. De facto, sempre foi isto que pretendi para o meu futuro e sempre desejei que este primeiro momento enquanto professora chegasse.

Assim, as principais expetativas para este ano letivo passaram por adquirir o máximo de conhecimentos e experiências práticas relacionadas com a disciplina de Educação Física. Pretendi, por exemplo, **saber organizar e dirigir situações de aprendizagem** (conhecer os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem); **construir e planear sequências didáticas**; **aprender e progredir através dos erros**; **envolver os alunos nas suas aprendizagens** (suscitando o seu desejo de aprender, o sentido do trabalho escolar e a sua capacidade de autoavaliação); **desenvolver competências de trabalho em equipa** (enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais, administrar crises ou conflitos interpessoais); **saber enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão** (desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça) e **acolher a informação dos colegas**. Outro elemento que expectava era a aprendizagem com professores mais experientes, que considerava que seria uma importante ferramenta para a minha formação, sendo crucial para o meu processo de crescimento profissional enquanto docente, porquanto me permitiria melhorar as minhas competências ao nível pedagógico.

2.2. Ser Professor

O percurso que decidi percorrer concretizou o que sempre sonhei ser, Professora de Educação Física. A profissão de professor é muito mais complexa e diversificada do que o senso comum pode pensar e, confesso, que até mesmo do que eu própria imaginava. Por estes motivos, considero que a preparação prévia do profissional é essencial para poder enfrentar os desafios e problemas que a profissão coloca, tais como a heterogeneidade dos alunos, a crise de valores, a renovação rápida dos saberes e a diversidade cultural e ética do público escolar. Na minha perspetiva ser professor exige formações a vários níveis (social, ético, cultural, etc.).

Recordo-me que na aula de Profissionalidade Pedagógica da Professora Paula Queirós, esta referiu exatamente este conceito ao reportar a seguinte expressão; “**podemos ter todos os ingredientes, mas se não nos apetecer**

fazer o bolo, ele não ficará feito". Esta frase remete para a noção de que por vezes a motivação e a vontade não são suficientes para a confeção do "bolo", o que significa que a falta de determinadas competências é muitas vezes a razão pela qual o bolo não aparece feito, originando-se problemas para os alunos. Esta expressão representa, assim, a carreira docente.

É importante não esquecer que a educação deve ser concebida como um todo e que esta se organiza em torno de quatro aprendizagens (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser), sendo estas fundamentais ao longo da vida profissional do docente, sendo designadas por Jacques Delors de os **pilares do conhecimento**

A propósito do conceito "aprender a viver juntos", a distinção dos conceitos "igualdade" e "equidade na educação" foi muito importante no meu percurso de aprendizagem. Inicialmente tinha a ideia pré-concebida de que se deviam tratar os alunos da mesma forma (igualdade), mas logo percebi que pensar assim estava errado. Neste momento, considero, que se deve tratar os alunos consoante o seu nível de prática, etnia e cultura, entre outros elementos, porque só assim se consegue criar um ambiente de aprendizagem em que todos os alunos são considerados de igual modo.

Mais ainda, segundo Colomer (1991, p. 72) "há que promover no âmbito da prática educativa, oportunidades e possibilidades que permitam que todos sejam tratados de maneira desigual de acordo com as necessidades, motivações, aptidões…desiguais".

De entre os vários obstáculos que o educador enfrenta no seu quotidiano profissional o mais frequente é a heterogeneidade dentro da sala de aula. Como seres humanos, os alunos são singulares não somente no que se refere à personalidade, mas também porque são oriundos de contextos distintos, isto é, provenientes de vivências familiares e sociais diferentes, sendo preciso saber lidar com estes factos. A referida heterogeneidade manifesta-se de várias maneiras, como por exemplo: aluno pouco presente, aquele que apresenta uma baixa autoestima, e também existe aquele que, por um motivo ou outro, se destaca pela negativa com o objetivo de ser o "alvo" das atenções. Portanto, cabe ao educador investigar as possíveis causas deste comportamento, realizando um trabalho contínuo e sistemático com o objetivo

de amenizar as dificuldades. Entre os desafios, destaco os que foram essenciais na minha prática diária:

- Promover a interação entre os colegas através das dinâmicas em grupo, estimulando a boa convivência, procurando sempre respeitar as diferenças;
- Proporcionar atividades diversificadas nas quais os alunos tinham a oportunidade de demonstrar as suas capacidades;
- Promover a capacidade de tomada de decisão.

3. Enquadramento Institucional

3. Enquadramento Institucional

3.1. A Escola

Desempenhar as funções de Professor implica a incorporação de um conhecimento acerca do contexto Escola, visto ser neste que o EP decorre e, por conseguinte, o local onde o Estudante-Estagiário realiza as suas tarefas como docente.

As instituições escolares adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional, onde são tomadas importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas (Nóvoa, 1992).

Desta forma, a educação, além da sua faceta individual, possui uma dimensão social que se manifesta na interação entre gerações, própria do ato educativo e na existência de diversos agentes sociais com funções educativas, como a família, a escola, os meios de comunicação social, os grupos e associações diversificadas (Costa, 2003).

Para Elias (2008), as principais particularidades da escola provêm das suas características como realidade social, comunidade e organização. Deste modo, a nível social a escola aberta ao meio sintetiza influências, obrigando a instituição a considerá-las na sua atuação. A escola na comunidade supõe a existência de diferentes pessoas com regras diferentes e necessidades, mas também com interesses comuns para o desenvolvimento do processo educativo. A escola ao nível organizacional apresenta várias dimensões como: estrutural, relacional, valorativa, contextual, processual e cultural, em que todas as dimensões reunidas fazem da escola um local onde se trocam experiências, onde todos participam e vivem grande parte da sua vida. Por isso, é imprescindível que cada um se sinta parte integrante dela.

As ideias anteriormente preconizadas pelos autores referenciados vão de encontro ao que o Ministério da Educação, no Decreto-Lei no 75/2008 de 22 de abril, refere sobre as escolas: estas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam

explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País (p. 2341).

Em concordância com o mencionado, é de extrema relevância fazer menção à importância e influência que o seio familiar e os grupos sociais desempenham na aprendizagem e educação escolar. Com efeito, atualmente a escola é considerada uma instituição onde a aprendizagem social, pessoal e profissional acontece, na qual o objetivo primordial deve basear-se no "aprender" e no "educar".

3.2. Caraterização do Contexto do Estágio Profissional

A Escola da APEL (Associação Promotora do Ensino Livre) foi a instituição em que fiquei colocada para realizar o EP. É uma escola católica, fundada a 21 de Julho de 1978, que deu início à sua atividade a 1 de outubro de 1978. Inicialmente estava apenas vocacionada para os cursos gerais de prosseguimento de estudos; atualmente desenvolve a sua atividade também na vertente profissional, tendo em vista os jovens da Região Autónoma da Madeira (RAM) que, não estando vocacionados para o ensino superior, optam por entrar no mercado do trabalho, de acordo com as exigências do mercado vigente. De realçar que a APEL foi das primeiras escolas a dar início aos cursos do 13º ano via profissionalizante.

O projeto Educativo da Escola oferece um vasto leque de cursos, nele encontramos na área de desporto, o curso Tecnológico de Desporto e o curso Profissional Técnico de Apoio à Gestão Desportiva. A escola tem um total de 647 alunos, que estão distribuídos por vários cursos, com maior incidência nos cursos profissionais.

A escola da APEL é a única escola regional católica de ensino secundário e a única da região Autónoma da Madeira a lecionar as disciplinas de espanhol e grego. No que respeita às atividades desportivas, existe o clube de Futebol Feminino, o projeto "APEL 100 Limites", as atividades internas (torneios de futebol, voleibol e basquetebol) e uma sala de treino. Infelizmente não tem Desporto Escolar.

No que respeita às instalações desportivas da escola, a APEL apresenta um espaço exterior, um pequeno pavilhão, uma sala desportiva e uma sala de musculação. Este espaço exterior é composto por um espaço com dois campos de voleibol e outro espaço, o localizado a oeste, com um campo de andebol, um de basquetebol e um de futsal. O espaço tem também algum material fixo, como: duas balizas de andebol, duas tabelas e quatro mini balizas. Existe ainda um pequeno pavilhão destinado às aulas de Educação Física, que é utilizado essencialmente para a prática de desportos de combate, ginástica e badmínton. Este espaço está equipado com um tatami e um espaldar. Quanto à sala desportiva, está equipada com dois espelhos e três mesas de ténis, sendo utilizada para o ténis de mesa, a aptidão física e ainda, como sala de apoio à sala de treino. A sala de treino é um espaço que está equipada com seis máquinas, pesos livres e colchões.

A escola da APEL apresenta algumas desvantagens, essencialmente no que concerne ao ensino de algumas modalidades, isto em resultado da falta de recursos ao nível de espaços, como por exemplo não possuir material para desportos de aventura e para o atletismo. Contudo, apresenta condições favoráveis no que respeita a prática de judo, ténis de campo e modalidades coletivas – futebol, andebol, voleibol e basquetebol (Figura 1).



Figura 1 - Escola da APEL

O material disponível na escola para a prática desportiva é razoável (Tabela 1), permitindo a lecionação das modalidades incorporadas no planeamento anual.

Tabela 1 - Material Desportivo

	Material	Quantidade
Bolas	Voleibol	11
	Râguebi	3
	Futebol	28
	Andebol	40
	Basquetebol	45
Raquetes de Ténis de Campo		29
Raquetes de Ténis de Mesa		28
Raquetes de Badmínton		24
Balde 60 bolas de Ténis de Campo		1
Volantes		160
Arcos		30
Cordas de Ginástica		15
Cones		46
Bastões		20
Coletes		44
Barreiras		10
Redes de Voleibol		2
Redes de Ténis de Campo		1
Balizas		8

3.3. O Núcleo de Estágio

No que concerne ao núcleo de estágio, este foi constituído por 3 elementos da Faculdade de Desporto, dois do sexo feminino e um masculino. Cada um ficou responsável por acompanhar uma turma ao longo do ano letivo. O grupo era diverso, designadamente nas áreas e modalidades vivenciadas até ao momento, que eram distintas. A minha colega era do voleibol e o meu colega do Futebol. Atendendo a neste sentido partilhamos saberes e conhecimentos para uma melhor atuação nas nossas aulas.

O núcleo reunia-se, no mínimo, uma vez por semana, para discutir, planear organizar ou orientar atividades que estivessem em desenvolvimento. Nos primeiros meses de estágio profissional foi complicado o processo de partilha de saberes e experiências entre os elementos do núcleo, isto porque o grupo divergia consideravelmente em termos ideológicos. No entanto, acabamos por superar os constrangimentos e percebemos que para se atingir o êxito e o sucesso, o trabalho em equipa era fundamental.

O núcleo foi orientado por um professor cooperante da Escola da APEL e por uma professora da FADEUP. É de salientar o apoio incansável de ambos na concretização dos meus objetivos. As reuniões com o professor cooperante

e respetivo acompanhamento foram importantes para o meu processo de desenvolvimento e crescimento profissional, na medida em que as aulas após as reuniões melhoravam significativamente. Foi sempre um supervisor compreensivo e prestável, alguém que me quis ajudar, aconselhar, criar oportunidades de melhoria e desenvolver as minhas aptidões.

Segundo Gonçalves (2009, p. 30), o supervisor deve ser, antes de mais, um perito em relações humanas, gerando uma comunicação dialética, que passe pelo saber ouvir e pelo desejar compreender, com o intuito de promover o desenvolvimento dos formandos.

De facto, as características acima mencionadas foram muito usadas por parte do meu supervisor e sinto uma enorme gratidão por esse facto.

3.4. Caracterização da Turma

A turma do 10º ano pela qual fiquei "responsável" era do curso de Ciências e Tecnologias. Esta era constituída por 22 alunos, sendo 9 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Relativamente a outras características individuais, como as referentes às medições antropométricas e à caraterização individual (preenchimento de um questionário elaborado pelo Grupo de Educação Física da Escola da APEL), os dados foram recolhidos durante a aula de apresentação, no dia 17 de Setembro de 2013,

As medições antropométricas recolhidas foram: peso e altura, para posteriormente ser calculado o Índice de Massa Corporal (IMC); perímetros da cintura e da anca, de forma a calcular a relação entre estes dois valores. Com estes dados foi possível avaliar a composição corporal dos alunos e perceber se algum apresentava valores de risco, que poderia despertar algum tipo de intervenção a título preventivo.

Os questionários foram elaborados de forma a incluir dados de quatro grandes áreas: 1. Dados Pessoais; 2. Saúde; 3. Prática Desportiva; e 4. Alimentação. Com esta informação foi possível perceber se algum aluno apresentava alguma limitação para a prática das aulas de Educação Física, conhecer as vivências desportivas e as modalidades mais e menos apreciadas

e os hábitos alimentares. Este conhecimento foi importante para todo o processo de conceção e planeamento.

3.4.1. Medidas Antropométricas

Na tabela que se segue (Tabela 2) é apresentada a caracterização relativa às medidas antropométricas dos alunos da turma do 10º ano. Os dados foram recolhidos numa aula de Educação Física, no dia 25 de setembro de 2013.

Como medições antropométricas foram recolhidos os valores do peso e da altura para posteriormente ser calculado o IMC; os perímetros da cintura e da anca, de forma a calcular a relação entre

dois valores. Com estes dados é possível avaliar a composição corporal dos alunos e perceber se algum apresentava valores de risco que necessitassem de algum tipo de intervenção.

Tabela 2 - Medidas Antropométricas dos Alunos da Turma

Nº	Idade	Peso (Kg)	Altura (m)	IMC	Perim. cint.
1	15	56,6	1,68	20,1	78
2	15	54,8	1,63	20,6	88
3	16	55,4	1,59	21,9	86
4	15	48,2	1,65	17,7	76
5	16	55,6	1,7	19,2	74
6	15	56,8	1,62	21,6	84
7	15	53,4	1,60	20,9	85
8	16	49,1	1,74	16,2	78
9	17	87,2	1,78	27,5	99
10	16	51,8	1,60	20,2	84
11	15	63,6	1,65	23,4	81
12	15	53	1,67	19	71
13	16	49,8	1,61	19,2	83
14	15	76,4	1,77	24,4	87
16	16	75,6	1,74	25	90
18	16	61,6	1,84	18,2	85
19	15	78	1,68	27,6	98
20	16	66,6	1,80	20,6	84
21	15	66	1,60	25,8	85
22	16	89	1,84	26,3	89
23	19	71	1,85	20,7	81
24	16	66,4	1,88	18,8	86
Média	15,63	68,04	1,72	18,7	77,2

Se ao reportarmos ao IMC, este é obtido pela divisão do peso em quilograma pela altura em metros quadrados. Apesar de este indicador não diferenciar massa gorda de massa muscular, fornece uma orientação para determinar se o peso de uma pessoa é adequado à sua altura. Por esta razão o IMC deve ser complementado com a razão entre o perímetro da cintura e da

anca (RCA), que possibilita a avaliação da distribuição da gordura corporal (Santos, 2007).

Na Tabela 3 podem ser visualizados os valores de corte sugeridos para sobrepeso e obesidade.

Tabela 3 - Pontos de Corte de IMC sugeridos para Sobrepeso e Obesidade. (Cole et al., 2000; cit. por Santos, 2007)

Idade	Sobrepeso		Obesidade	
(anos)	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
15	23,29	23,94	28,30	29,11
16	23,90	24,37	28,88	29,43
17	24,46	24,70	29,41	29,69
18	25	25	30	30

Tomando como referência os valores presentes na Tabela 3, é visível que, na turma seis alunos apresentavam excesso de peso - todos do sexo masculino, sendo que nenhum aluno se encontrava em situação de obesidade.

3.4.2. Dados Caraterizacionais

- **Dados Pessoais**

A turma é composta por 22 alunos, sendo que todos estão inscritos na disciplina de Educação Física. Destes, 14 são do sexo masculino e oito do sexo feminino. A média de idades da turma é de 15, 63 anos.

- **Saúde**

No que diz respeito à parte II do Questionário – **Saúde –** duas alunas[2] referiram possuírem uma doença (lupos e sensibilidade dos dedos da mão). Deste modo, estas não realizavam as aulas práticas por impedimentos de saúde. A "Maria" começou as aulas uma semana mais tarde por se encontrar no hospital, com uma infeção. A Ana, pianista, era considerada um talento internacional e o conservatório, instituição à qual pertence, enviou uma carta com um atestado médico para a escola indicando que esta aluna não poderia realizar as aulas de EF por ter dedos muito frágeis. A instituição considerava

[2] Foram atribuídos nomes fictícios às duas alunas – Maria e Ana –, no sentido de salvaguardar a sua identidade.

que as aulas de EF eram uma ameaça à sua futura carreira internacional. Outros três alunos evidenciavam problemas visuais, mas estes não eram impeditivos da realização das aulas.

- **Prática Desportiva e Atividade Física**

A prática desportiva dos alunos nas diversas modalidades está organizada e explicitada no Gráfico 2.

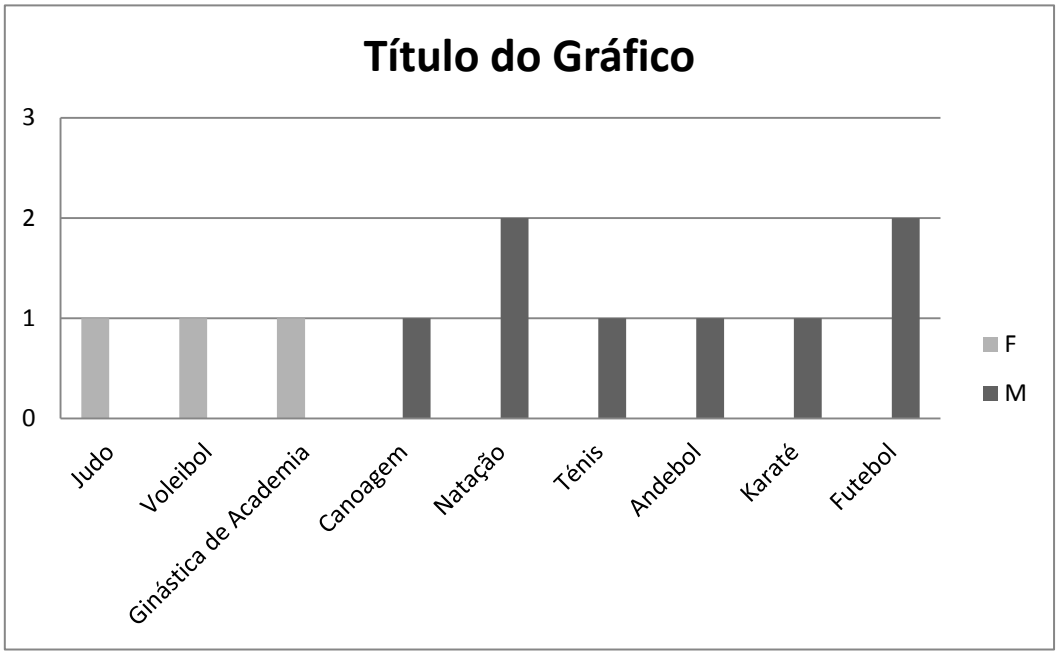


Gráfico 1 - Modalidades praticadas pelas alunas e alunos

A análise do gráfico 2 evidencia que as raparigas praticavam, modalidades diferentes das dos rapazes, que também eram em maior diversidade. Importa referir que três alunas praticavam desporto fora da escola. No que diz respeito aos rapazes eram sete os que realizavam atividades desportivas extraescolares. De referir que alguns destes alunos referiram que algumas destas práticas eram realizadas a nível federado, nomeadamente a canoagem, o Ténis, o Judo e o Futebol. Outros alunos referiram já ter praticado no passado um desporto a nível federado, sendo estes o futebol, o Voleibol e a Ginástica Acrobática.

Ao nível do Desporto Escolar, apenas 5 alunos referiram já ter participado nas modalidades de Voleibol, Futebol e Ténis de Campo. Os restantes alunos não praticavam qualquer desporto.

Ao conhecer as suas experiências desportivas, não só pude partilhar com eles aspetos técnicos e táticos das modalidades, como tive oportunidade de enriquecer e aprofundar alguns conhecimentos abordados na escola e na universidade.

O Gráfico 3 refere-se às modalidades que os alunos mais apreciavam:

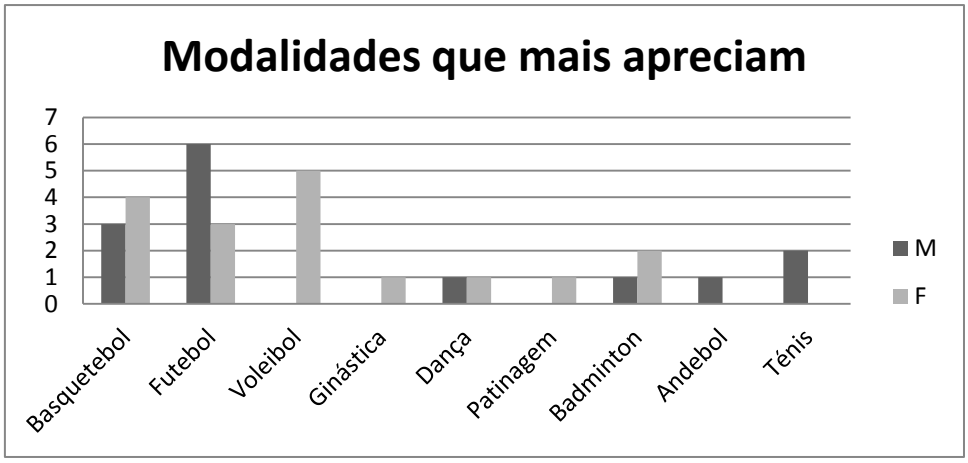


Gráfico 2 - Modalidades que os alunos e as alunas mais apreciam

Como é visível no Gráfico 3, as modalidades que os rapazes mais apreciavam eram o Futebol e o Basquetebol. No que diz respeito às raparigas, grande parte apreciava o Voleibol. Modalidades como o Atletismo, a Ginástica, a Dança, a Patinagem, o Andebol e o Ténis foram referidas por poucos alunos.

No que concerne às modalidades menos apreciadas pelos alunos estas podem ser observadas no Gráfico 4.

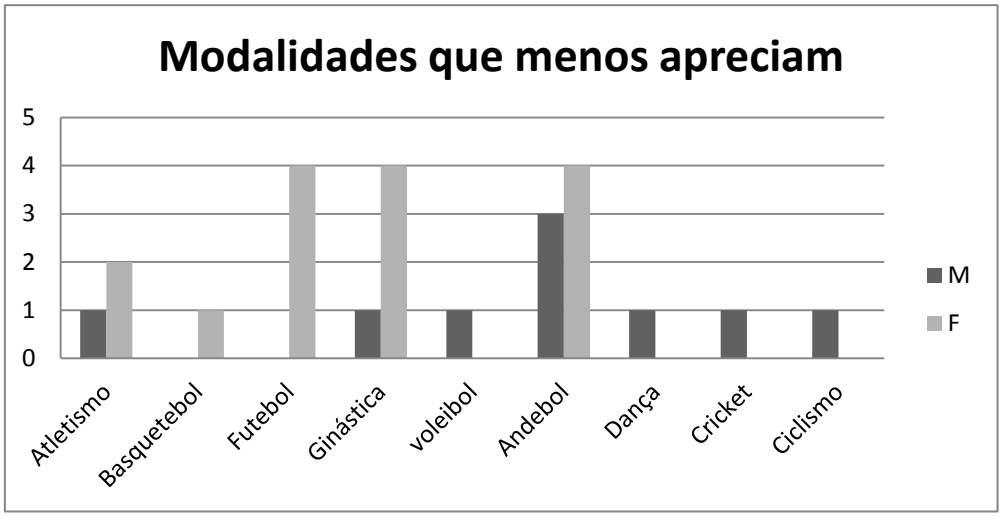


Gráfico 3 - Modalidades que os alunos e as alunas menos apreciavam

Quanto às modalidades que os alunos menos apreciavam, o Andebol surgiu com maior consenso em toda a turma. As raparigas afirmaram não gostar de futebol e de ginástica. O atletismo, o basquetebol, o voleibol e a dança foram modalidades que também surgiram na lista das menos apreciadas pelos alunos, mas sem grande relevância.

Em relação à aula de Educação Física, os resultados podem ser observados nos Gráficos 5 e 6.



Gráfico 4 - Gosto pela EF dos alunos do sexo feminino



Gráfico 5 - Gosto pela EF dos alunos do sexo masculino

Escala:
0 – Não gosta
1 – Gosta pouco
2 – Gosta
3 – Gosta muito

Analisando os Gráficos 5 e 6, percebe-se que a maior parte da turma "gosta muito" das aulas de Educação Física (oito rapazes e duas raparigas). Os

restantes seis rapazes e duas raparigas escolheram a opção “gosto”, e dois rapazes e duas raparigas escolheram “gosto pouco”.

As razões que os alunos apontaram para frequentarem as aulas de educação física são indicadas no Gráfico 7.

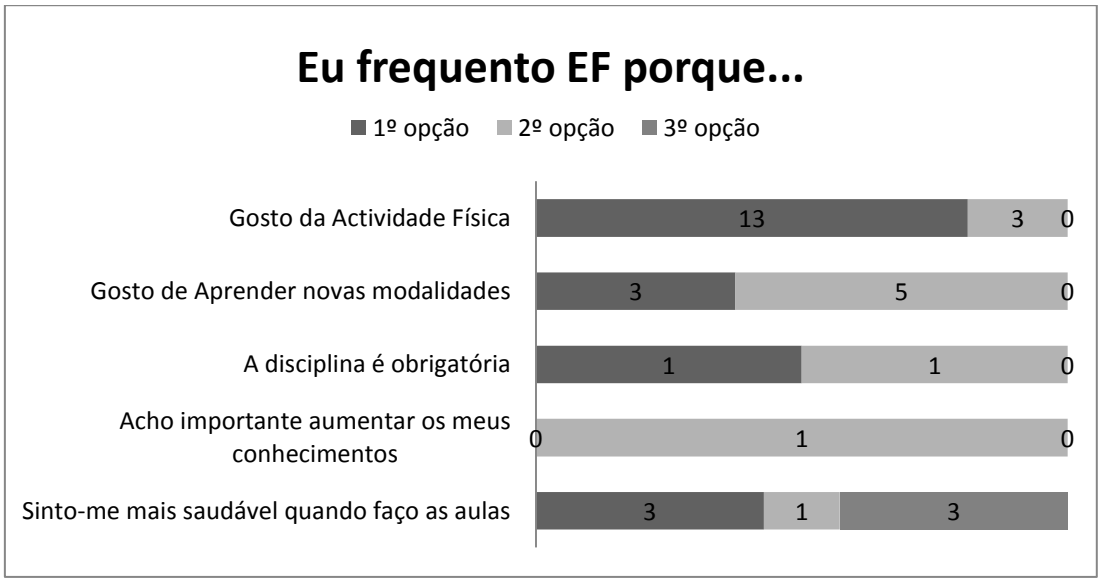


Gráfico 6 - Razões apontadas pelos alunos para a frequência da Educação Física

A maior parte dos alunos apontou o gosto pela atividade física, como a principal razão para frequentarem a Educação Física. Alguns também apontaram o gosto por aprender novas modalidades, como forma de contribuir para se sentirem mais saudáveis. Em segunda opção, o gosto de aprender novas modalidades foi a mais selecionada. Dos alunos que escolheram três hipóteses, apontaram como última escolha o facto de se sentirem mais saudáveis quando realizavam as aulas.

A grande parte dos alunos referiu gostar de Educação Física quando “aprendem uma nova modalidade”, sendo que imediatamente a seguir surgiu a opção “pratico uma modalidade que já conheço”. Deste modo, é visível que as alunas da turma apresentavam opiniões distintas, reveladoras da sua heterogeneidade. Apenas seis alunos selecionaram a opção “percebo o que é para fazer” (Gráfico 8).

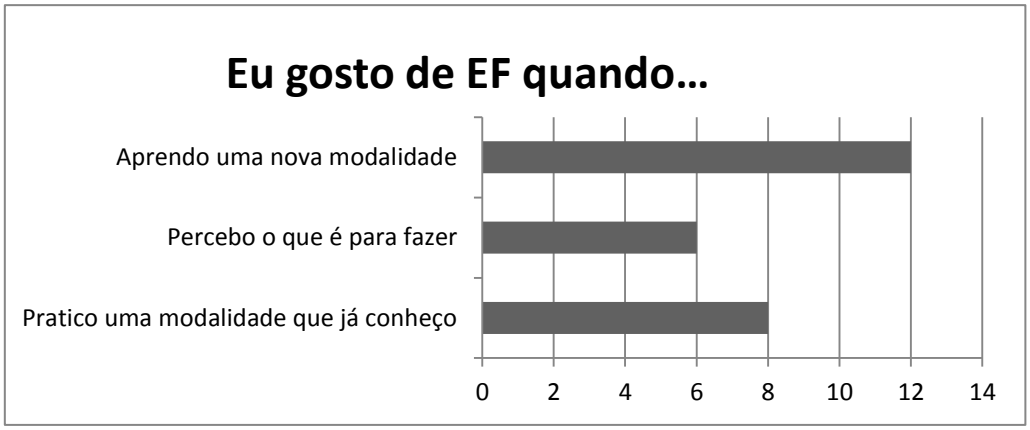


Gráfico 7 - Razões apontadas pelos alunos sobre quando é que gostavam das aulas de Educação Física

A maior parte dos alunos apontou como razão para não gostarem da aula de Educação Física o facto de "não conseguirem realizar as atividades". A segunda opção mais referenciada foi "não tenho tempo para realizar tudo o que gostaria". Apenas dois alunos selecionaram a opção "quase não tenho oportunidade de jogar" (Gráfico 9).

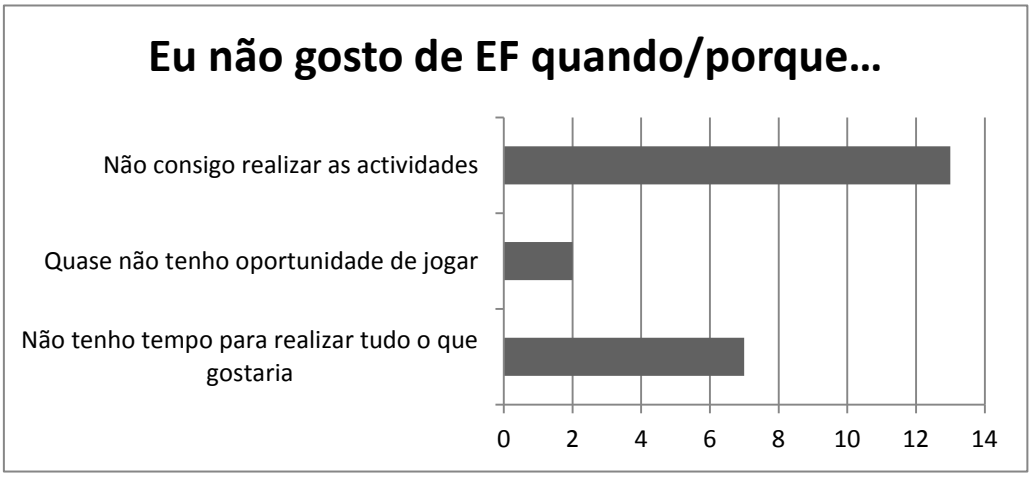


Gráfico 8 - Razões apontadas pelos alunos sobre quando ou porque não gostavam das aulas de Educação Física

- **Hábitos Alimentares**

Pela observação do Gráfico 10, percebe-se que a maior parte dos alunos optou por comer no bar. Apenas três selecionaram a opção cantina.

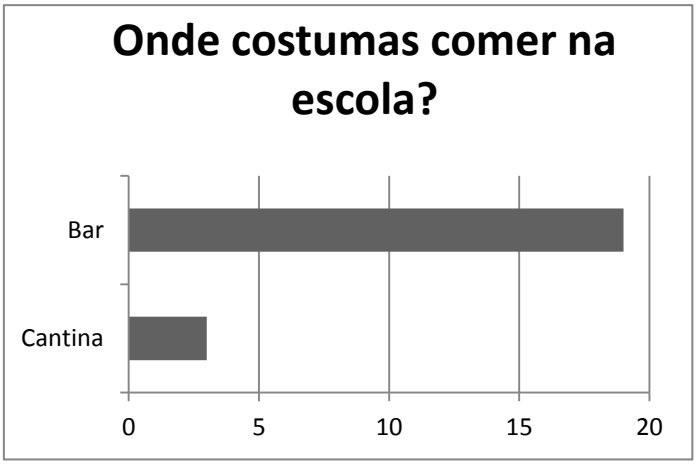


Gráfico 9 - Local onde os alunos costumavam comer na escola

Pela análise do Gráfico 11, podemos afirmar que a maioria dos alunos raramente come *fast-food,* mais concretamente 17 alunos. Apenas 3 alunos comem 2 a 4 por semana.

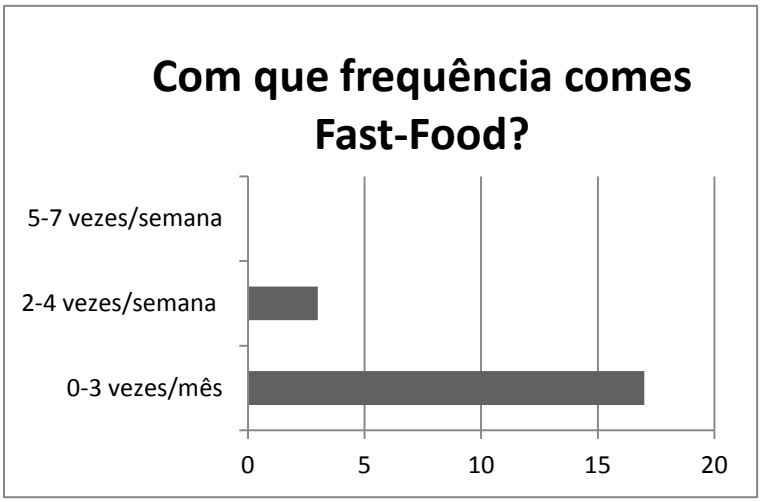


Gráfico 10 - Frequência com que os alunos comeram *fast-food*

4. Prática Profissional

4. Prática Profissional

4.1. Os Diferentes Níveis de Planeamento

4.1.1. Plano Anual

Segundo Bento (1987), o plano anual é uma perspetiva global que situa e concretiza o programa de ensino no contexto e na turma. Trata-se de um documento orientador, sem pormenores de atuação, que requer uma preparação ao nível da análise e da reflexão a longo prazo. Os detalhes são remetidos para unidades didáticas e planos de aulas, que têm o seu início aqui. Deste modo, o plano anual revela-se um documento geral e flexível que pode sofrer alterações.

Com a elaboração deste documento pretende-se recolher e simplificar a ação futura como professores. Os planos anuais são considerados ferramentas essências para um ensino eficaz. Segundo Bento (2003, p.67), o planeamento anual é o "primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento de personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do enino no discurso do ano letivo." Deve ser " um plano exequível, didaticamente exato e rigoroso, que oriente para o essencial, com base nas indicações programáticas e em análises da situação na turma e na escola". Deste modo, não podemos encará-lo como um processo rígido e limitado. Neste sentido, Bento (2003) refere que o professor e os alunos devem adaptar-se, de forma a que o professor consiga desenvolver empatia com os alunos e ajustar-se às suas capacidades, interesses e metas a alcançar.

Para tal, o professor deve descobrir quais são os interesses dos alunos, os seus hábitos, o nível de aptidão física, os conhecimentos das habilidades motoras. Sem dúvida que o conhecimento acerca dos parâmetros referidos anteriormente possibilitará uma adequação das atividades e meios a utilizar

consoante o escalão etário que se está a lecionar, permitindo, assim, um desenvolvimento sustentado no processo de ensino-aprendizagem.

Relativamente a este nível de planeamento, este teve por base o Modelo de Estruturas de Conhecimento (MEC) preconizado por Vickers (1990). A presentação do MEC está organizada em oito módulos, cada um com as suas especificidades. O Módulo 1 remete-nos para o conhecimento declarativo e dos Módulos 2 ao 7 para o conhecimento processual. O M8 é o módulo da aplicação aos diferentes níveis de planeamento. Os módulos do planeamento anual foram realizados individualmente.

. Segundo Bento (2003, p.15) a planificação é " (…) o elo de ligação entre pretensões, imanentes ao sistema de ensino e aos programas das respetivas disciplinas, e a sua realização prática. É uma atividade prospetiva, diretamente situada e empenhada na realização do ensino, que se consuma na sequência: elaboração do plano - realização do plano - controlo do plano - confirmação ou alteração do plano, etc." Para a elaboração do planeamento anual foi necessário ter em conta as orientações do Programa Nacional de EF, para o 10º ano e as orientações do grupo de EF da escola, as características da turma, o seu nível de desempenho motor, o número de aulas prevista a lecionar, as atividades a realizar e os espaços disponíveis para a realização das aulas.

No que concerne ao programa, este revelou ser demasiado ambicioso na modalidade de ginástica, isto tendo em conta o nível de alguns alunos, principalmente os alunos provenientes de outras escolas, em que não tinham abordado esta modalidade. O programa considera que no 10º ano "interessa consolidar, e eventualmente completar a formação diversificada do ensino básico" (Programa de Educação Física 10º, 11º e 12º, 2001, p. 16).

O plano anual elaborado representou em esquema lógico da forma como pretendia sequenciar as matérias de ensino referentes ao 10º ano de escolaridade. Ao nível do planeamento as atividades desenvolvidas tiveram diferentes objetivos e finalidades, de acordo com as necessidades que foram surgindo do primeiro ao último dia do estágio. Por exemplo, no domínio da cultura desportiva, o objetivo era que os alunos conhecessem a origem das modalidades, a sua evolução, a terminologia específica de cada modalidade e

as suas regras básicas, o mesmo acontece nos outros domínios, assim independentemente da modalidade, existiam objetivos similares. No domínio psicomotor incorporava as habilidades motoras e a condição física. As habilidades motoras a desenvolver eram selecionadas após a avaliação diagnóstica (AD). Quanto à condição física, esta contemplava as capacidades condicionais (força, flexibilidade e resistência) e as capacidades coordenativas relacionadas com a modalidade em foco. Por exemplo, no Futebol o foco foi a força e a resistência, enquanto na Ginástica o trabalho incidiu mais nas capacidades coordenativas e na flexibilidade. No domínio sócio afetivo, algumas matérias foram transversais ao longo de todo o ano e outras mais direcionados para cada uma das modalidades. De modo a que fosse possível a aquisição das competências almejadas para os meus alunos foi necessário que o processo de ensino e aprendizagem fosse progressivo e adequado aos diferentes níveis de desempenho dos alunos ao longo do ano letivo nas diferentes UD.

As modalidades abordadas tentaram proporcionar uma grande diversidade de novas experiências, justificando-se por essa razão o grau de exigência ser maior do que no ano anterior. Através da distribuição das modalidades, tentamos que ao longo de cada período houvesse possibilidade de abordar modalidades coletivas e individuais, permitindo assim um equilíbrio entre estas áreas, isto, apesar de no primeiro período terem sido lecionadas duas modalidades coletivas: o Voleibol e o Andebol. O mesmo não aconteceu no segundo período em que foram lecionadas, o Ténis de Campo e o Futebol e no terceiro período a Ginástica e o Basquetebol.

Após a confirmação do número previsto de aulas, foi distribuído a cada modalidade o número ajustado de aulas, no sentido de se promover uma relação adequada entre o número de aulas previstas e o grau de dificuldade de cada modalidade.

Na Tabela 4 podem ser observados o número de aulas previstas e lecionadas durante o ano letivo.

Tabela 4 - Aulas Previstas e Lecionadas

1º Período			2º Período			3º Período		
	Prev.	Dadas		Prev.	Dadas		Prev.	Dadas
Andebol	12	11	Ténis de campo	11	10	Ginástica	7	6
Voleibol	12	12	Futebol	11	10	Basquetebol	7	7

4.1.2. Unidades Temáticas

Nas palavras de Bento (2003, pp.60-63), “o planeamento a este nível procura garantir, sobretudo, a sequência lógica-específica e metodológica da matéria, e organizar as atividades do professor e dos alunos por meio de regulação e orientação da ação pedagógica, endereçando-se às diferentes aulas um contributo visível e sensível para o desenvolvimento dos alunos. (…). A preparação da aula apoia-se no planeamento a longo prazo”. Neste sentido, foi necessário ter como referência “a matéria, os pressupostos dos alunos e as condições de ensino”.

O planeamento da Unidade Temática (UT) compreende o planeamento de um conjunto de aulas subordinadas a uma determinada modalidade. As Unidades Temáticas (UT’s) constituem a parte basilar do programa de uma disciplina. A elaboração de uma UT deve contribuir para o desenvolvimento das habilidades, capacidades, conhecimentos e atitudes dos alunos, remetendo desta forma para as principais funções delineadas para cada aula. As unidades tiveram por base o Modelo de Estrutura e Conhecimento (MEC) proposto por Vickers (1987), que como referido se divide em três grandes fases: fase de análise, fase das decisões e fase de aplicação.

Na primeira fase, procedemos à análise da modalidade e das variáveis do contexto que interferem direta e indiretamente no processo de ensino-aprendizagem. Assim, no contexto da análise desenvolvemos um organigrama da estrutura de conhecimentos da modalidade, fazendo parte, os conteúdos

programáticos a serem abordados durante o ano letivo. Tomamos conhecimento das infraestruturas e material disponível para as aulas, bem como o nível de desempenho motor dos alunos referente à modalidade em questão. Seguiu-se a fase das decisões, onde se determinou a extensão e a sequência de conteúdos (conteúdos a lecionar e seu encadeamento), definiu-se os objetivos a alcançar (categorias transdisciplinares), configurou-se a avaliação a utilizar (inicial, formativa e sumativa) e criaram-se as progressões de ensino. A planificação das aulas bem como todos os registos e documentos utilizados, surgiu na fase de aplicação.

De forma a obter o nível de conhecimento e desempenho dos alunos nas várias modalidades abordadas ao longo do ano letivo, tendo por base o Programa Nacional de Educação Física, realizamos as avaliações iniciais antes de começar cada UT e não de forma concentrada. Deste modo, os dados obtidos dessa avaliação ajudaram-me a planear e dar início às UTs.

Nas últimas aulas da unidade temática, foi realizada uma avaliação sumativa de forma classificar os alunos quantitativamente, ou seja, segundo Miras e Solé citado por Mesquita (2012), trata-se de recolher informação e de proceder a um juízo de valor, muitas vezes, no sentido de conduzir a uma tomada de decisão. Contudo este não será o único método avaliativo, visto a formação dos alunos dar-se num *continum* e como tal, nas diferentes modalidades sempre esteve presente a avaliação contínua, apelidada de formativa, que não tem necessariamente que ser formal e que ajudou a adaptar as tarefas de aprendizagem, introduzindo e fazendo alterações que possibilitaram uma maior adequação das mesmas às alunas da turma.

A avaliação sumativa foi ponderada e idealizada entre uma avaliação normativa e uma avaliação com base no critério, ou seja, normativa porque os desempenhos dos alunos serão comparados entre si e relacionados com uma norma, sendo orientada por conjunto de regras comuns tendo portanto em conta o programa nacional. Com base no critério, porque o conhecimento do aluno será avaliado em relação a critérios pré-estabelecidos, no qual não têm que, necessariamente levar a uma comparação entre alunos. É também importante referir que em cada período foi realizado um teste teórico, relativamente à matéria que foi lecionada até à data do teste, este objetivava

apurar os conhecimentos teóricos dos alunos relativamente às modalidades lecionadas, fazendo parte da classificação de cada aluno.

Na realização das UT's, não senti dificuldades, pois no ano anterior já tinha vivenciado o processo de elaboração e aplicação. No 1º período as UT foram demasiadas extensas, o que já não aconteceu nos restantes períodos. Posso referir que inicialmente demorava muito tempo à procura das informações para elaborar diferentes módulos. Ao longo do tempo, e com a ajuda da professora orientadora, apercebi-me que deveria concentrar as diversas informações no módulo 8, tornando o processo mais claro, mas simultaneamente mais complexo. Assim as UT's passaram a ser documentos mais eficazes, úteis e fáceis de consultar.

Tal como no plano anual, o planeamento das UT's também foi um processo flexível, que sofreu alterações ao longo do tempo, de acordo com o nível de desempenho do desenvolvimento captado pela avaliação formativa efetuada ao longo das aulas.

4.1.3. Plano de Aula

A aula é realmente o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor. (Bento, 2003, p. 101)

No que se reporta aos Planos de Aula (PA), terceiro e último nível do planeamento, Bento (2003, p. 18) afirma que " (…) são modelos de atuação didático-metodológica; contêm decisões acerca de determinadas categorias didáticas, nos diferentes níveis do decurso temporal (e, logicamente, do conteúdo) do processo ensino aprendizagem." Os PA englobam os exercícios, progressões e estratégias para uma determinada sessão. Esta foi uma das tarefas mais específicas e difíceis no decurso do EP, principalmente na sua elaboração. Bento (2003, p. 101) afirma ainda que "uma aula é um trabalho duro para o professor. Significa noventa minutos de atenção concentrada e de esforço intenso. Requer emprego das forças volitivas para levar por diante o conceito planeado, mas também mobilidade, flexibilidade de reação, adaptação rápida a novas situações."

Neste entendimento, os PA foram o espelho dos meus pensamentos e opções metodológicas. O conhecimento adquirido durante o processo de formação, a familiarização com diversos modelos de PA e a escolha de exercícios, foram ferramentas importantes que me auxiliaram nesta tarefa.

Os PA foram-se reajustando ao longo do tempo. Inicialmente a criação do PA foi uma das minhas principais dificuldades, porque eu despendia muito tempo na sua realização. Tinha dificuldades em definir de forma adequada os objetivos da aula, bem como as componentes críticas de cada exercício e critérios de êxito. Também senti dificuldades na escolha dos exercícios, isto porque tinha receios da predisposição e motivação dos alunos para os exercícios proposto e das suas reações às propostas. Contudo, eu queria dar aulas dinâmicas, motivantes e atraentes, pelo que quando era visível na face dos alunos essa emoção, transparecendo que tinham tido uma boa aula, um bom momento, sentia-me com mais força e motivação para as aulas subsequentes.

Ao nível da matéria de ensino sempre tentei expô-la de forma agradável e motivadora, utilizando formas parciais de jogo, situações analíticas e de carácter lúdico, tendo sempre em conta o essencial da matéria. Para garantir a motivação por parte dos alunos, tive necessidade de recorrer a diversas estratégias que permitissem as transições de forma rápida e dinâmica. O objetivo era que os comportamentos fora da tarefa não surgissem e fosse possível atingir os objetivos propostos para cada aula. Efetivamente, o conhecimento da matéria de ensino é fundamental e ajuda a focarmo-nos exclusivamente na aprendizagem das técnicas pedagógicas suportadas pela investigação em ensino (Bento et al., 1999).

É necessário ter em conta que o processo de ensino-aprendizagem é um processo dinâmico e assim sendo, o nosso planeamento não se assume como uma estrutura rígida, mas sim como uma estrutura aberta e muito flexível, visto que poderão ocorrer modificações em virtude de acontecimentos inesperados. Se seguisse de forma rígida os planos elaborados, a minha intervenção não teria sido a mais adequada. Assim, ao longo do ano letivo fiz as alterações necessárias para melhorar a dinâmica e a fluidez da aula.

Em suma, o PA é um elemento crucial para a atividade do professor, funcionando como um guia. Deste modo, não deve ser utilizado de forma rígida, mas sim como uma estrutura aberta e flexível, tomando possíveis alterações em função de acontecimentos não previstos.

4.2. Realização do Ensino

Este capítulo engloba vários pontos relativos à componente de lecionação. Deste modo são retratadas as aprendizagens, as principais dificuldades e estratégias delineadas para as ultrapassar, bem como os momentos mais marcantes do EP. A reflexão acerca do percurso foi o instrumento que permitiu personalizar esta "viagem" que termina com este relatório.

4.2.1. Dificuldades e Conquistas

Na procura de colocar em evidência os problemas e dificuldades enfrentadas ao longo do estágio, procedi a uma análise detalhada das reflexões das aulas dos 1º, 2º e 3º períodos. Como refere o documento das Normas Orientadoras de Estágio Profissional da FADEUP[3]. O objetivo do Estágio é o desenvolvimento das competências profissionais que promovam, nos futuros docentes, um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão", (p.3), daí a pertinência desta análise. Neste sentido, tendo como objetivo sistematizar a informação, procedi à definição de um quadro categorial que englobasse o conteúdo informativo encontrado. Assim, no que concerne às dificuldades e conquistas foram definidos as seguintes categorias: pessoais, intervenção pedagógica, alunos e condições externas da aula. No que respeita ao primeiro, este divide-se em 3 subcategorias: ansiedade, autoconfiança e autoridade.

Na categoria denominada de intervenção pedagógica também foram consideradas 3 subcategorias: Gestão, Instrução e Clima. A categoria Alunos foi dividida em 3 subcategorias: participação, motivação, comportamento e

[3] Normas Orientadoras de Estágio Profissional da FADEUP, em vigor do ano letivo 2013/2014, Matos, Z.

condições externas da aula. Por último no tema condições externas, foram consideradas as subcategorias condições atmosféricas e horário. Em termos de análise foram considerados 3 momentos, correspondentes aos 3 períodos letivos (tabela 5).

Tabela 5 - Principais dificuldades e conquistas referidas nas reflexões das aulas

Dificuldades/ Conquista		**1º Momento (1ºP)**	**2º Momento (2ºP)**	**3º Momento (3ºP)**	**Total**
Pessoais					
	Ansiedade	4	2	2	8
	Autoconfiança	6	4	1	11
	Autoridade	5	3	2	10
	Subtotal	**15**	**9**	**5**	**29**
Intervenção pedagógica					
Gestão	Organização das tarefas	11	8	3	22
	Gestão do tempo	6	4	3	13
	Gestão do espaço e material	8	6	4	18
	Constituição de grupos	2	3	1	6
	Subtotal	**25**	**18**	**10**	**53**
Instrução	Apresentação da tarefa	8	7	4	19
	Feedbacks	2	3	1	6
	Subtotal	**10**	**10**	**5**	**25**
Clima	Relação Professor/ Alunos	5	8	5	18
Alunos					

Participação (Objetivos/ Resultados)		2	1	3	6
Motivação		7	3	2	12
Comportamento (Indisciplina)		8	6	4	18
	Subtotal	**17**	**10**	**9**	**36**
Condições externas da aula					
	Condições atmosféricas	4	2	2	8
	Horário	2	2	1	5
	Subtotal	**6**	**4**	**3**	**13**

De referir que no processo de análise das reflexões ficou evidente que alguns elementos que inicialmente eram apontados como dificuldades, no decorrer do percurso foram ultrapassadas. Um exemplo deste acontecimento aconteceu-me na categoria autoconfiança em que no 1º período referi como dificuldade, no entanto, no 3º período foi mencionada como conquista. A importância e a influência das reflexões das aulas foi o fator mais importante para conquistá-la.

A autoconfiança no 1º momento foi a dificuldade mais visível nas aulas, principalmente nas fases em que introduzia novos conteúdos e quando era solicitada pelos alunos. Na categoria denominada de intervenção pedagógica, ao longo dos 3os momentos, estive presente, sendo que as dificuldades sentidas com maior incidência foram na organização das tarefas e na gestão do espaço e material, que foram ultrapassadas pela experiência e pelo facto de, pouco a pouco, ter adquirido um conhecimento mais profundo do meio envolvente.

No que concerne a constituição dos grupos, foi também apontada como dificuldade. Esta resultou do facto dos alunos, desde o início, apresentarem autodeterminação para a junção de grupos. Assim, reconheço que errei pelo facto de em alguns momentos ter cedido ao pedido dos alunos.

No que se refere ao processo instrucional, como é sabido a transmissão de informação é uma das competências fundamentais dos professores, sendo

evidente a sua importância no processo de aprendizagem. Como refere Graça (2001), de modo geral, podemos assumir que o processo de comunicação envolve a transferência e compreensão de significados de pessoas, pois ela apresenta diversas funções: instrução (para facilitar a aprendizagem), controlo (do comportamento dos alunos), motivação (apresentação de objetivos) e expressão emocional (expressão de satisfação).

No que respeita diretamente à função da instrução, esta apresenta-se como uma técnica de comunicação, que poderá ser desenvolvida não apenas de forma verbal, mas também não-verbal.

Deste modo, a instrução apresenta-se como sendo um processo exigente, uma vez que para desenvolver um trabalho de qualidade, o professor deve possuir uma boa capacidade de comunicação, expressando-se e transmitindo-a de modo a envolver os alunos no processo de aquisição dos conhecimentos. Segundo Serqueira (1998) a arte de saber comunicar influenciará, positiva ou negativamente, a prestação de um atleta (aluno). Comprovando esta linha de pensamento, Botelho et al. (2005) menciona que o professor deve dominar os conhecimentos relacionados com as estratégias de instrução, mais concretamente, ao nível da informação transmitida aos alunos. Assim sendo, o seu propósito fundamental está ligado a vinculação da informação que o professor julga essencial para a atividade. Rosado e Mesquita (2009, p. 69) advogam que “a capacidade de comunicar constitui um dos fatores determinantes da eficácia pedagógica no contexto de ensino das atividades físicas e desportivas”. Esta envolve a transmissão de elementos informativos mas também de um efeito persuasivo, capaz de abranger todo processamento, quer consciente, quer inconscientemente. A recetividade deles está assim dependente destas estratégias e da capacidade do professor captar a atenção do aluno.

Neste sentido, instrução é uma ferramenta essencial para o sucesso de uma atividade, devendo, por isso, ser objetiva e centrar-se nas palavras-chave para dar ao aluno uma ideia clara e particular da sua missão, uma vez que desvia conversas paralelas à respetiva aula. Contudo, a informação fornecida pelo professor é geralmente superior àquela que o aluno consegue, efetivamente, tratar.

Numa fase inicial, considero que a informação que transmitia aquando das tarefas de aprendizagem era extensa, pelo que, os alunos não conseguiam manter a concentração, havendo necessidade de repetir a informação.

Com vista a ultrapassar esta dificuldade, no decorrer das aulas procurei encurtar os períodos de instrução para tempos mínimos, disponibilizando a informação essencial para a execução das tarefas. Com esta alteração foi possível melhorar a transmissão de informação, como documenta o seguinte excerto, transcrito de uma reflexão de aula:

"Relativamente à instrução, penso que nesta aula progredi consideravelmente, tornando a minha transmissão da informação mais concisa e objetiva. Tal facto também se deve ao maior controlo da turma, não havendo grandes interrupções nem comportamentos dos alunos perturbadores do normal desenrolar da aula." (Reflexão da aula nº 9).

Deste modo, torna-se fundamental hierarquizar a informação e dar destaque àquilo que consideramos mais importante, adequando estímulos próprios para captar a atenção do aluno. O processo de instrução foi evoluindo conforme o comportamento dos alunos e as diferentes estratégias que utilizei para manter a turma controlada - consoante a modalidade abordada. Por esta razão, a redução do tempo de transição entre exercícios foi uma estratégia eficaz, levando a turma a manter-se mais empenhada. Assim, foi apenas transmitida a informação necessária para o desenrolar do exercício e posteriormente passava pelos vários grupos de forma a controlar a atividade e a fornecer *feedbacks.*

O *Feedback* (FB) é uma ferramenta essencial que ajuda a combater as dificuldades dos alunos e a corrigir as suas ações. Segundo Mesquita (2009), o FB é uma reação do professor à resposta motora de um aluno, tendo por objetivo modificar essa resposta, no sentido da aquisição ou realização de uma habilidade. Sendo uma das mais importantes funções do professor na instrução, o FB serve para providenciar informações aos alunos sobre a sua performance e desempenho, se está adequada ou não ao objetivo da tarefa (Metzler, 1999).

Todas as funções e comportamentos do professor devem propiciar um ambiente seguro de aprendizagem. Assim, é fulcral que em qualquer aula

sejam fornecidos aos alunos FB, durante ou logo após a sua performance, de forma a mantê-los empenhados e motivados na tarefa.

Aparecendo com vários propósitos, o FB mostra-se crucial no processo de ensino para corrigir, reforçar e/ou motivar a ação do aluno.

Propiciando um ambiente de aprendizagem mais produtivo, o FB é um instrumento capaz de motivar o aluno, de o manter focado na tarefa e de monitorizar as suas respostas. Não é, de forma alguma, um instrumento direto de controlo de turma, mas a motivação cria um ambiente de aprendizagem que encoraja os alunos a se esforçarem e a participarem de um modo mais ativo nas tarefas, incluindo atitudes positivas que levarão a um maior conhecimento da matéria (Solmon, 2003).

No meu acaso em particular no que diz respeito ao FB, aos poucos fui melhorando e desenvolvendo a capacidade de fornecer FBs, em parte resultante da melhoria da minha capacidade de observação e de deteção dos erros críticos, que se foi aperfeiçoando.

Assim, o FB passou a reger-se pelas componentes essenciais caraterísticas das diversas habilidades. Com efeito, adequar e selecionar o FB mais apropriado para o aluno também é uma tarefa que o professor tem de desempenhar com sucesso.

A tipologia do FB fornecido (quanto ao objetivo) depende da natureza da situação e do aluno em questão. Os FB corretivos proporcionam informação sobre o que o aluno deve ou não fazer num desempenho futuro. Normalmente tendem a corrigir pela negativa, mas podem ser bem conseguidos quando dados pela positiva. Quando existe uma estreita ligação entre o objetivo da tarefa e a indicação que o professor dá para a realização da mesma, estamos perante um FB coerente, que torna o ensino mais direcionado e focalizado. Quando se trata de um incoerente, a informação prestada é importante para a realização da habilidade, mas não é específica do foco da tarefa. Esta situação pode levar a que o aluno comece a divagar, pois tem dificuldade em focalizar vários aspetos em curtos períodos de tempo. Neste sentido, é importante fornecer aos alunos indicações no sentido de melhorarem o seu desempenho, tal como se pode confirmar no seguinte excerto:

"Procurei fornecer FB corretivos para os alunos melhorarem a sua técnica e tática." (Reflexão da aula nº 19).

Os FB podem ainda ser positivos ou negativos, tendo ambos relevância para um bom desempenho. O problema está na forma como os utilizamos. O FB negativo deve ser relativo ao comportamento e nunca à tarefa. Se assim for, o aluno compreenderá que não pode repetir nas performances futuras. Porém, contrariando um pouco esta certeza, mas não lhe retirando valor e imprescindibilidade, preferencialmente dava FB positivos. Estes corrigem os erros e são de extrema importância, pois implicam automaticamente motivação no aluno e reforçam a sua autoestima.

"Em relação aos FB, forneci os vários tipos, apesar de inicialmente ter-me focalizado mais nos negativos e corretivos, omitindo um pouco os positivos, todos são importantes pois ajudam os alunos a alcançarem o sucesso, ou seja, são importantes para o cumprimento dos objetivos propostos." (Reflexão da aula nº 23).

Quando a modalidade lecionada era desconhecida para os alunos, os erros que estes apresentavam eram semelhantes. Sendo assim, parava a tarefa para toda a turma e informava o que pretendia – FB geral dirigido à turma. Utilizei-o também como forma de controlo global da turma, para manter os níveis de concentração mais elevados. Contrariando um pouco esta minha "preferência" por esta tipologia de FB, também tive necessidade de fornecer alguns mais específicos, diretamente relacionados com a performance de um determinado aluno. Assim, esta situação conduziu-me a uma maior preocupação nas aulas do 2º e 3º períodos, de forma a registar uma evolução positiva na minha intervenção.

Desta forma, a referida evolução positiva foi um fator relevante para avaliação posterior, na medida em que se apresenta como sendo um processo difícil, resultado de ter por base um juízo de valor.

A relação estabelecida entre a professora e alunos influenciou de certa forma tudo aquilo que se passava antes, durante e após a aula. A nossa ligação começou da melhor forma, mas foi decrescendo ao longo do tempo. As

razões para tal foram a indisciplina, falta de educação e de atenção, irresponsabilidade e desinteresse pela aula de EF.

É neste seguimento que aparece a importância de desencadear o interesse dos alunos, sendo esta uma preocupação que sempre esteve patente na minha intervenção ao longo do ano letivo. Contudo, face aos constrangimentos interpelar-me, várias vezes, se o problema era especificamente da minha parte. Porém, após algumas reuniões de turma, apercebi-me que esta preocupação era transversal às restantes disciplinas.

Esta situação de desinteresse conduziu a que o comportamento dos alunos não fosse o mais adequado para o bom funcionamento das aulas. Todavia, a nível físico, tático e técnico nas diferentes modalidades, os alunos respondiam às minhas expetativas, apresentando bons níveis de desempenho motor.

A falta de empenho e as questões de indisciplina foram revelantes ao longo do ano letivo, uma vez que a turma era bastante desobediente e distraída, sendo que alguns alunos se recusavam a realizar algumas das tarefas propostas, destabilizando o decorrer da aula. Contudo, estes constrangimentos foram sendo ultrapassados e ajudaram-me a compreender como é que a turma funcionava, possibilitando-me aprender a lidar melhor com os alunos, aula após aula. Lembro-me das vezes que saía da aula pensativa, tentando perceber quais tinham sido as causas dos comportamentos inapropriados e a que estratégias deveria recorrer para que não voltassem a acontecer.

Relativamente às condições externas da aula, nomeadamente o horário, este não era o mais adequado, uma vez que as aulas eram lecionadas nos últimos dois blocos, momento em que os alunos já estavam cansados e menos predispostos a atividades que requeressem concentração.

4.3. Avaliação

A avaliação trata-se de recolher informação e de proceder a um juízo de valor, muitas vezes com o sentido de conduzir a uma tomada de decisão (Miras & Solé, 1992). A avaliação pode ser facilmente confundida com uma

comparação com os outros numa perspetiva de interpretação por parte dos alunos. Esta função deve ser compreendida como uma análise do aluno com vista à melhoria do seu processo de aprendizagem e não como uma sentença.

Na prática esta foi uma das funções mais difíceis de realizar ao longo do EP, em parte pelo modo de ser injusta, isto apesar de ter sempre tentado ser o mais imparcial possível, para que o processo de avaliação fosse correto e equilibrado. Segundo Siedentop (1991), a avaliação envolve a recolha, descrição e quantificação de informações sobre o desempenho. A avaliação é no fundo um instrumento que permite o controlo do processo ensino-aprendizagem, verificando-se se houve evolução no desempenho dos alunos. Esta permite determinar o sucesso ou insucesso no processo de ensino, constatando as causas e quais os ajustes a realizar para que se atinja os objetivos formulados no início do ano letivo.

Este processo exige do professor cuidados redobrados e uma análise ponderada, com vista a uma intervenção rigorosa e ajustada aos alunos.

Torna-se relevante salientar que este processo vai-se aperfeiçoando ao longo da carreira de docente. Segundo Bento (2003, p. 175) “sem um trabalho de reflexão suficientemente aprofundado não é possível a avaliação dos alunos e da atividade pedagógica do professor.” Dentro desta temática, participei nas diversas reuniões de turma e mantive o diálogo com os meus colegas de estágio e grupo de EF, no sentido de encontrar as estratégias mais adequadas para avaliar os meus alunos.

Para que a avaliação promovesse a regulação da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos, o tipo de avaliação que utilizei foi a criterial, pois o meu objetivo foi analisar o desempenho dos alunos com base em critérios estabelecidos. Optei por utilizar este tipo de avaliação ao invés da avaliação normativa, que apenas utilizava no processo de atribuição da classificação.

A avaliação pode assumir várias funções para os professores, tais como análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às planeadas, informar os professores e alunos dos objetivos atingidos e os não atingidos, promover tomada de decisões e acompanhar o processo ensino-aprendizagem. Ao assumir esta diversidade de funções, a avaliação teve que se estender e foram

utilizadas diferentes tipos (avaliação diagnóstica, formativa e avaliação sumativa).

Em relação à avaliação diagnóstico, Barlow (2006, p. 94) efetua uma comparação interessante para diferenciar os vários momentos da avaliação, neste caso em relação à avaliação diagnóstica este afirma que "antes de entrar em órbita, verifica-se a temperatura, a pressão atmosférica, todos os fatores externos que poderiam causar problema à operação de lançamento. Do mesmo modo, antes de se iniciar uma atividade escolar, convém assegurar-se da pertinência do projeto e verificar se foram reunidas todas as condições para que ela tenha êxito." Deste modo, na primeira aula de cada modalidade, com o auxílio de uma grelha com diferentes parâmetros transdisciplinares (habilidades motoras, fisiologia do treino e condição física, cultura desportiva e conceitos psicossociais) efetuava a recolha dos dados, tendo como principal objetivo verificar o nível de desempenho dos alunos e definir o ponto de partida do trabalho a realizar, bem como os objetivos a alcançar.

Com vista à recolha dos dados em núcleo para a elaboração das grelhas da avaliação diagnóstica recorremos aos manuais de EF dos respetivos anos a lecionar, registo de grelhas de anos anteriores da escola da APEL e ao aconselhamento do nosso orientador de estágio. Considero que as grelhas foram bem organizadas, permitindo-nos efetuar registos rápidos e de forma mais precisa possível nos vários parâmetros sob observação, conforme a modalidade que estava a ser avaliada. Mencione-se a título de exemplo a modalidade de Andebol:

"Comecei por explicar aos alunos a origem do Andebol, numa linguagem própria e adequada aos seus interesses e experiências. Os alunos estiveram interessados em ouvir. Aproveitei também, para explicar que as notas estavam em grande parte dependentes do comportamento que tinham na aula, bem como a aprendizagem e que todos poderiam, com empenho, atingir uma avaliação positiva." (…) (Reflexão da aula nº 4)

A avaliação formativa é identificada como o meio de " (…) fornecer informação contínua, permanente e feedback para os alunos e professores sobre o progresso em direção às metas de aprendizagem." (Siedentop, 1991, p. 182). Esta avaliação durante o ano letivo foi concretizada ao longo de todas

as aulas, através da observação. Com a avaliação formativa, mantinha os alunos informados, estes conseguiam fazer uma retrospeção da sua atuação para ficarem a conhecer o seu nível.

Podemos traçar a diferença entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa, através da definição do papel do erro em cada uma delas. Enquanto a verificação dos conhecimentos adquiridos no final de um período (avaliação sumativa) implica a consideração do erro como uma "falta" definitiva de algo (uma vez que não se pretende voltar mais a ele), no enfoque da avaliação formativa, essa falta é apenas momentânea. A falta apontada pelo erro é, então, considerada como parte integrante do processo de aprendizagem (Abrecht, 1994). Por sua vez, Vickers (1990, p. 135) afirma que a avaliação formativa " (…) ocorre numa ocasião, aquando da conclusão da aula, da lição, da unidade ou do ano, resumindo o progresso do estudante em aspetos particulares do curso" Já Siedentop (1991) refere que a avaliação sumativa realiza-se no final de uma sequência de instrução, tendencialmente de natureza formal, destinado a fornecer a avaliação do que os alunos aprenderam para classificar ou para fins comparativos.

Este tipo de avaliação, ao longo do ano letivo, foi realizado sob a forma de jogo (adaptado e reduzido) para os jogos desportivos coletivos e para o ténis de campo, sendo a ginástica realizada em sequência. A avaliação sumativa pretende classificar os alunos de forma a confirmar o estado final de desenvolvimento ao nível dos conhecimentos, competências e atitudes dos alunos, certificando o seu desempenho.

Nesta sequência a fórmula proposta e aprovada pelo grupo de EF da escola da APEL para a avaliação dos alunos decompõe-se em quatro componentes: o domínio motor (60%), o domínio cognitivo (10%) e o domínio psicossocial (30%), em que 10% são atribuídos à assiduidade/pontualidade e os restantes 15% à motivação, empenho, atenção e envolvimento e 5% comportamento.

A avaliação sumativa foi uma avaliação a decorrer no final das unidades temáticas, tendo por base determinar o grau de evolução dos alunos, o grau de aquisição das habilidades e conteúdos que foram lecionados e classificar a aprendizagem dos alunos. Esta avaliação foi efetuada nas quatro grandes

domínios da Estrutura de Conhecimento (Habilidades Motoras (HM), Cultura Desportiva (CD), Fisiologia do Treino e Condição Física (FTCF) e ainda os Conceitos Psicossociais (CPS)). Em relação à cultura desportiva, os alunos foram avaliados através de um teste teórico escrito, que elaborei no final de cada período. Por fim, os conceitos psicossociais foram avaliados de forma contínua ao longo das aulas.

No final do ano letivo, senti confiança e capacitação para realizar os diferentes tipos de avaliação, como é possível verificar no excerto a seguir apresentado:

"A aula terminou com a avaliação em situação de "jogo 1x1" numa lógica de cooperação, objetivando a sustentação de bola. Apesar de algum tumulto e de alguns comportamentos disruptivos, foi possível avaliar os alunos em todos os critérios estabelecidos e também consegui atribuir feedbacks no sentido de melhorar o seu desempenho. Penso que, mesmo sendo uma aula de avaliação há sempre oportunidade para ensinar e para aprender." (Reflexão nº 24)

4.4. Conselho de Turma e Direção de Turma

A ligação entre os elementos do núcleo e restantes docentes da escola, bem como a participação nas reuniões do Conselho de Turma (CT) foram muito importantes para a minha evolução e enquadramento profissional como docente.

Ao longo do ano procurei estar presente em todas as reuniões, de forma a apreender o máximo de conhecimentos e que me permitissem melhorar a minha atuação. A compreensão dos meus erros foi fundamental para a minha progressão ao longo do ano letivo. Aproveitei estas reuniões para tirar dúvidas com os colegas e fiz algumas sugestões que considerava pertinentes para a melhoria ou evolução dos processos/situações que os professores do conselho de turma estavam a tentar implementar, como são exemplos as ações para melhoria dos comportamentos dos alunos e maior interligação entre todos os docentes.

Considerei também um processo de grande impacto para a minha evolução, o acompanhamento efetuado à Direção de Turma (DT) do professor

cooperante, uma turma do 12º ano do curso de ciências e tecnologias, constituída por um grupo de alunos empenhados e dedicados, num total de 18 alunos. O acompanhamento, ao longo do ano letivo, foi enriquecedor para a minha intervenção enquanto professora, uma vez que este acompanhamento de perto do processo de DT dotou-me de conhecimentos que serão importantes em intervenção para situações futuras.

Para uma melhor compreensão do perfil mais adequado face às funções de um DT, no decorrer do 1º ano de Mestrado recorri à elaboração de um inquérito a um grupo de docentes (cinco elementos) das escolas básicas e secundárias do Porto. Este tinha como objetivo conhecer a opinião dos professores sobre o perfil adequado de um DT.

O inquérito era constituído por três questões, em que na 1ª questão era solicitado a indicação de cinco características desejadas para o perfil de um DT. Daí foram registadas vinte características consideradas fundamentais para o exercício de cargo de DT. Em resultado da análise e das classificações recolhidas, foi possível destacar 5 características: responsável, bom comunicador, bom ouvinte, simpático e competência profissional. No que diz respeito a 2ª pergunta – "É da opinião que qualquer professor está apto para ser DT?", as respostas divergiram um pouco, sendo que a resposta com maior percentagem foi o " não", sem referência ao porquê. Por fim, a última pergunta – "suponha que é nomeado para DT. Na sua perspetiva qual seria a sua maior dificuldade?", não houve grande variação nas respostas, uma vez que quase todos responderam que a maior dificuldade estaria relacionada com os assuntos burocráticos.Com efeito, é extremamente importante o DT possuir todas as características mencionadas na 1ª questão.

Segundo Oliveira, M.C.C (2010), as competências de comunicação (verbal e não verbal), de relacionamento interpessoal (empatia, autenticidade, disponibilidade para prestar apoio, cooperação, compreensão de outras culturas, perceção e respeito pelas diferenças sociais e culturais), competências de resolução de problemas, conhecimentos em micro aconselhamento e em gestão de conflitos são as mais importantes para a função de DT. De facto, são de extrema relevância no desempenho deste cargo, pelo que devem estar presentes.

O DT tem que se relacionar com um universo diversificado de pessoas e o seu sucesso depende sobremaneira do clima de comunicação, da colaboração e até da relação que estabelece com todos os elementos com quem tem de interagir. Foi no seguimento desta ideia, que, durante as várias reuniões, pude observar que o DT conhecia bem o universo de alunos, tendo sempre a preocupação de falar individualmente do perfil de cada aluno ao CT. O propósito era evitar possíveis constrangimentos ou acontecimentos indesejáveis.

Aproveito para referir e salientar, que no exercício da função de DT, o professor cooperante, em muitos momentos, foi um amigo e conselheiro da sua turma, sempre pronto para resolver as dificuldades que surgiam entre os alunos e os professores. Este envolvimento com a DT permitiu-me perceber a importância deste cargo, na medida em que o DT se ocupa não só de assuntos burocráticos, mas também é um elo de ligação entre as necessidades, as finalidades, as metas e os objetivos dos alunos em contexto escolar, na procura de proporcionar aos alunos um ambiente propício à aprendizagem.

5. Participação na escola e relação com a comunidade educativa

5. Participação na escola e relação com a comunidade educativa

5.1. Sala de Musculação

A atividade de sala de treino teve início no mês de outubro e ficou sob a minha responsabilidade e restantes elementos do núcleo de estágio. O grande intuito desta iniciativa era realizar planos de exercício em função dos objetivos dos alunos que a frequentavam, no que concerne à perda peso, aumento de massa muscular e manutenção, entre outros. A sala funcionava três vezes por semana (segundas, quartas e quintas-feiras), das 13h00 às 14h00. Inicialmente estavam inscritos na atividade um número bastante significativo de participantes (um total de doze), sendo que ao longo do ano letivo o número foi diminuindo, ficando reduzido apenas a quatro elementos. As razões apontadas pelos alunos que desistiram foram a falta de tempo para estudar e o início das explicações na época de exames. Para que os alunos voltassem novamente às atividades na sala de treino colocamos a hipótese de alterar os horários e sensibilizá-los, ainda mais, para os benefícios da prática regular de exercício físico.

A anteceder o início oficial da sala de treino foi elaborado, pelo núcleo de estágio, um plano de adaptação para todos os alunos que participavam pela 1ª vez em atividades de ginásio. Consoante o objetivo pretendido por cada aluno elaborava-se um plano de treino individualizado. Os tipos de treino mais prescritos foram: treino de hipertrofia, de força, de resistência e de tonificação. Os planos foram prescritos pelo núcleo de estágio e aprovados pelo professor cooperante de estágio, sendo que em alguns casos tivemos que os modificar e melhorar. Os erros mais frequentes nos planos foram a sequência de exercícios e/ou número de séries prescritas.

Na tentativa de superar estas lacunas, procurei obter informação credível e fundamentada, através da pesquisa em livros e artigos científicos, bem como pela partilha de conhecimentos com profissionais experientes na prescrição do exercício. A experiência que adquiri na sala de treino foi extremamente compensadora, quer a nível pessoal, quer profissional. Neste

momento sinto-me preparada para liderar e acompanhar um grupo de pessoas numa sala de treino, ajudando-os a atingir os seus objetivos. Acredito que os alunos também ficaram satisfeitos com a minha prestação, bem como com os resultados que alcançaram.

5.2. Dia Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência

O grupo de Educação Física, como previsto no plano de atividades anual, realizou uma ação sensibilizadora para toda a comunidade escolar sobre as pessoas portadoras de deficiência. Nesta iniciativa tiveram lugar vários jogos nas modalidades de “Boccia” e “Goalball” e ainda uma exposição alusiva aos invisuais, denominada de "Tocarte”.

Durante as provas a minha função foi apoiar um colega e acompanhar os alunos com as vendas nos olhos à exposição alusiva que estava montada na sala de treino. Por breves instantes os alunos puderam sentir as dificuldades do mundo dos invisuais. Após a participação de todos os alunos nos vários jogos, alunos e professores ficaram encantados e sensibilizados com as experiências vivenciadas.

Esta experiência foi muito importante para toda a comunidade educativa, em particular para os alunos e para mim. Esta permitiu-nos o envolvimento e a participação, nas atividades com pessoas com deficiência e vivenciar momentos únicos, que nos fizeram refletir sobre o quanto as prevenções de doenças, acidentes e de uma vida sedentária é importante. De uma forma geral o respeito sobre os assuntos da deficiência, permaneceram em todas as atividades, apesar de existir algum desconhecimento de alguns direitos relativamente a essas pessoas. Esta experiência dotou-me de mais conhecimentos que me permitirão no futuro intervir melhor, no caso de me deparar com alunos que precisam de ajuda ou simplesmente de apoio.

A Escola da APEL, conjuntamente com o grupo de EF, salientaram na cerimónia de encerramento a importância da necessidade de promover, divulgar e valorizar as modalidades de pessoas com necessidades educativas e agradeceram a adesão dos presentes à ação.

5.3. APEL 100 limites

A maior atividade organizada pelo grupo de EF é a APEL 100 limites. Esta é uma iniciativa que já conta com várias edições e que tem vindo a evoluir de ano para ano letivo. Com efeito, esta atividade ocupa um lugar de destaque e envolve na sua organização não apenas ao grupo de EF, mas outros grupos disciplinares, sendo esperada por todos a comunidade escolar com grande entusiasmo.

Esta atividade decorre ao longo de um dia inteiro. Este ano decorreu no dia 5 de junho, contando com um máximo de 30 equipas mistas de 5 elementos. As várias equipas foram divididas por grupos (A, B, C), consoante o ano de escolaridade (10º,11º,12º). Todas as equipas realizaram todos os jogos/atividades propostas: orientação, rapel, jogos tradicionais, *paintball*, matraquilhos humanos, entre outros.

Na atividade foram atribuídos vários prémios atribuídos às equipas, nomeadamente: “melhor nome de equipa”; “equipa *fairplay*”, “melhor equipa boa disposição”, “equipa com mais *likes* no *facebook*”.

A minha função foi coordenar o jogo que decorreu no ginásio. Resumidamente, o jogo estava dividido em duas estações, cada um com um exercício específico (jogos da rolos *vs* jogo do cilindro). O objetivo de ambos era transportar o maior número de balões até à meta. A duração de cada jogo foi de 3 minutos e cada balão valia 2 pontos.

Os aspetos mais positivos que considerei nesta ação foi o bom delineamento relativamente à organização das atividades, a forte adesão por parte dos alunos e o apoio descomunal dos que estavam apenas a assistir. Os jogos na sua maioria eram conhecidos de anos anteriores, o que facilitou a pesquisa e a preparação para a atividade. O ambiente descontraído e alegre da comunidade educativa, bem como o empenho e a motivação apresentada pelos alunos, estiveram sempre presentes ao longo do dia.

Quanto aos aspetos negativos, embora o jogo tivesse decorrido de acordo com as regras, alguns alunos tentaram quebrar as regras, sendo a minha presença essencial para que o jogo prosseguisse com normalidade. Considero também que não deveria ter existido limite de inscrições de equipas,

pois muitos alunos interessados ficaram fora das atividades, notando-se um certo sentimento de descriminação. A entrega de prémios deveria ter sido efetuada no dia da atividade e não posteriormente. Além disso, nem todas as pontuações foram disponibilizadas na altura, levando a alguma desorganização, não sendo deste modo a decisão mais acertada. Contudo, do ponto de vista geral, o objetivo da atividade foi alcançado.

5.4. Dia do Amigo da APEL

No mesmo dia das atividades da APEL 100 limites, a escola também realizou outra atividade denominada “Dia do Amigo da APEL”. Para o efeito, a escola informou os alunos que podiam convidar um amigo pra vir conhecer o estabelecimento de ensino, formando com ele uma dupla para participar nas atividades.

A iniciativa pretendia promover a escola ao mundo exterior, sem envolver custos demasiado acrescidos. Assim, era esperado que cada aluno trouxesse um amigo que pudesse ser candidato a aluno no ano letivo seguinte.

Neste sentido, as duplas participaram nos mesmos jogos preparados para a APEL 100 limites, sendo que esta atividade decorreu entre as 15h00 e as 17h30.

Acredito que o principal aspeto positivo deste tipo de atividades, para além da promoção da escola no exterior, é a motivação e a diversão que a atividade, que foi diferenciadora, proporcionou aos alunos.

O aspeto negativo que considerei nesta atividade foi o tempo de espera das duplas entre os vários jogos, bem como a distribuição inicial dos pares. Em relação ao dia da prova, esta poderia ter sido alterada, assim como atividades diferentes da APEL 100 limites. Para além disto, os alunos já tinham perdido o interesse demonstrado na APEL 100 Limites.

No final da atividade, o diretor da escola ofereceu aos convidados uma inscrição válida para o ano letivo seguinte, tendo ainda oferecido um lanche a todos os participantes.

5.5. Provas de Atletismo

As provas de atletismo foram eventos organizados pela Associação de Atletismo da Madeira, nas quais houve participação de toda a comunidade educativa da nossa escola. Um colega do grupo de EF ficou responsável pela organização, divulgação e inscrições. Eu colaborei no processo de inscrição das respetivas provas.

No total foram realizadas três provas, sendo a primeira, a "Corrida São Silvestre", que decorreu durante a interrupção letiva do 1º período, seguindo-se a "Meia-Maratona", no início do 2º período e, por fim, a "Corrida Noturna", no final do 2º período. A Prova São Silvestre foi a prova mais marcante das três. É classificada como a mais antiga do país e consiste na volta à cidade do Funchal, cujo percurso se estende às principais artérias da cidade. Esta prova teve na edição deste ano um recorde de participantes, contando com 2000 atletas.

A Escola da APEL fez-se representar com 24 atletas (eu incluída), que tiveram uma participação muito positiva. Todos os atletas terminaram a prova, alcançando marcas que os deixaram com um sorriso estampado na cara.

Em termos de prémios, a escola ganhou o troféu coletivo de melhor escola e o título individual de melhor atleta feminina das escolas presentes, sendo eu a atleta em causa, facto que me honrou e deixou com um sentimento de felicidade.

As restantes provas decorreram com normalidade, como previsto, não havendo atribuição de prémios aos participantes da escola.

Assumindo a importância dada à prática de atividade desportiva e com a intenção de fomentar a participação dos alunos, saliento que em todas as provas o diretor da escola esteve presente para felicitar os participantes e para finalizar com uma foto de grupo. Para o próximo ano letivo a escola tem definido o objetivo de participar nas provas anteriormente mencionadas, de preferência com um maior número de participantes, bem como inscrever-se noutras provas de menor dimensão desportiva, que decorrem na ilha (por exemplo na "Trails").

6. Plano de intervenção nas componentes do exercício físico e hábitos alimentares em alunas com excesso de peso no contexto da sala de treino

RESUMO

O presente estudo reporta um plano de intervenção nas componentes de exercício físico e hábitos alimentares no contexto de uma sala de treino no espaço escolar. O plano foi aplicado a duas alunas da Escola a APEL, que pretendiam perder peso. Os instrumentos utilizados foram: i) questionário de Atividade Física – Questionário PAQ-C de Crocker et al. (2004), que foi aplicado antes do início do plano de intervenção e no final do mesmo; ii) plano alimentar – Questionário Retrospetivo das 24horas de Burke, (1939) e Wielh, (1942), também objeto de aplicação no início e no final do plano de intervenção; iii) Avaliação Morfológica (medidas antropométricas e composição corporal), medidas também efetuadas nos dois momentos; iv) prescrição de um plano alimentar por um profissional da área; v) prescrição de um plano de treino, elaborado pela estagiária. O plano decorreu ao longo de três meses, entre janeiro e abril. Os resultados do plano de intervenção, não obstante não terem alterado substancialmente os hábitos de atividade física e alimentares das alunas, contribuiu para a perda de peso de ambas. A necessidade de prolongar esta intervenção ficou evidenciada.

.

PALAVRAS-CHAVE: EXERCÍCIO FISÍCO; HÁBITOS ALIMENTARES; AVALIAÇÃO MORFOLÓGICA; EXCESSO DE PESO.

ABSTRACT

The present study reports to an intervention plan on physical activity and feeding habits within a training room context on scholar space. The plan was applied to two students from APEL School who wanted to lose weight. The instruments used were: i) Physical Activity Questionnaire PAQ-C – Crocker. Et.al. (2004), was applied before the start of the intervention plan and end of the same; ii) Feeding plan: 24-hour Dietary Recall Burke, (1939) e Wielh, (1942), also application object at the beginning and end of the intervention plan; iii) Morphological Evolution (measures anthropometric and body composition), measures also performed in two moments; iv) Nutrition adequacy plan by an expert; v) Training adequacy plan, prepared by intern. The ongoing plan took place between January and April. The results of the intervention plan, nevertheless have not substantially feeding habits of eating and physical activity of the students, contributed to the loss of both weight. The necessity to extend this intervention was evidenced.

KEY-WORDS: PHYSICAL ACIVITY; FEEDING HABITS; EVALUATION MORPHOLOGICAL; OVERWEIGHT.

6.1. Introdução

A adolescência é reconhecida como um período de grandes alterações, no qual os adolescentes definem cerca de 20% da sua altura e cerca de 50% do seu peso em adulto (Mahan & Escott-Stump, 2004). Acresce que o sedentarismo é apontado como a causa mais comum do excesso de peso (Teixeira, 2008).

Atualmente a IOTF (International Obesity Task Force) considera que, na Europa, 14 milhões de crianças e adolescentes têm pré-obesidade e 3 milhões são obesas. Num estudo efetuado pela WHO (2007), dos 32 países que fazem parte do estudo, Portugal encontra-se como o quinto país com maior prevalência de obesidade aos 13 anos em ambos os géneros e em 8º lugar e 19º lugar, aos 15 anos, para rapazes e raparigas, respetivamente. Já na Europa, a percentagem de excesso de peso em crianças e adolescentes é de 24%. Em termos da população adulta, em Portugal cerca de um milhão sofre de obesidade e 3,5 milhões são pré-obesos, (dados do último relatório da Direção Geral da Saúde – DGS). Segundo a OMS (2012), as taxas de prevalência atual da obesidade em alguns países são de facto alarmantes, especialmente entre as mulheres.

Partindo para uma análise relativa aos dados registados na Região Autónoma da Madeira (RAM) e recorrendo ao Instituto Nacional de Estatística, da RAM, respeitante as crianças e adolescentes, os dados são relativamente elevados. Estes situam-se em valores considerados excesso de peso, daí a necessidade e importância do investimento na prática de exercício físico e na melhoria dos hábitos alimentares, fator determinante para um estilo de vida saudável. De facto, no que concerne à alimentação a escolha adequada dos alimentos é um processo de educação nutricional sendo, sobretudo, na infância e na adolescência que os hábitos são determinados.

Considerando a importância de uma alimentação adequada, a escola desempenha um papel importante, nomeadamente a disciplina de EF, que deve contribuir para a orientação dos alunos em geral e especificamente das alunas com excesso de peso.

Resultante dos hábitos alimentares inadequados, surgem doenças crónicas onde se incluem o excesso de peso e a obesidade, e ainda, doenças cardiovasculares, diabetes tipo II, hipertensão, síndrome metabólico, dificuldades respiratórias e determinados tipos de cancros. A saúde não depende exclusivamente da prestação de cuidados da saúde primária, mas também da influência do ambiente social, biofísico e ecológico envolventes

No que concerne ao sedentarismo/inatividade física, este é um fator que tem sido identificado como um dos maiores problemas de saúde pública do século XXI. A Organização Mundial da Saúde (OMS) estima que cerca de 2 milhões de mortes por todo o mundo são atribuídas à inatividade física (OMS, 2004). Neste sentido, a aplicação de medidas profiláticas a populações de risco são essenciais para prevenir o aparecimento das doenças anteriormente referidas, bem como a sua progressão.

É neste quadro de análise que surge a pertinência e escolha do presente estudo de investigação-ação. Este surgiu em resultado da observação de duas alunas na sala de treino, que tinham como objetivo a perda de peso.

6.2. Enquadramento Teórico

6.2.1. Atividade Física

Segundo a OMS (2014) atividade física é definida por qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos que requer gasto de energia.

Na perspetiva de análise de alguns investigadores, os mesmos defendem que os níveis de atividade física diminuem na passagem da adolescência para a vida adulta. Afirmam ainda, que, os adolescentes que praticam pouca atividade física têm mais possibilidades de permanecerem sedentários na vida adulta, não usufruindo assim dos efeitos benéficos da atividade física regular sobre a saúde (Silva, 2000; Kemper, 1994). Por sua vez, Camões et al., (2008) afirmam que a diminuição da atividade física está associada ao aumento do IMC, em resultado dos adolescentes se revelarem menos ativos. O autor realça ainda a importância da promoção da atividade

física como forma de prevenção da obesidade e, por sua vez, da estabilização do IMC.

A OMS (2014) recomenda que todas as crianças saudáveis com idades entre 5-17 anos, a menos que as condições médicas específicas indiquem o contrário, devem acumular 60 minutos de atividade física diária moderada a vigorosa. As atividades podem compreender episódios mais curtos ao longo do dia (por exemplo, dois episódios de 30 minutos). No caso de crianças e jovens inativos, recomenda-se um aumento progressivo da atividade física até aos 60 minutos. É conveniente começar com pequenos episódios de atividade física e aumentar gradualmente a duração, frequência e intensidade da atividade física ao longo do tempo.

Importa ainda referir que é preferível que as crianças pratiquem alguma atividade física, mesmo que esta seja abaixo dos níveis recomendados, pois tem mais benefícios do que não fazer nada (OMS, 2014).

Aliada à prática de atividade física, existe a necessidade de possuir hábitos de alimentação saudáveis, uma vez que, numa fase de crescimento, característico da fase de adolescência, a necessidade de uma boa nutrição acentua-se. De facto, de nada vale uma excelente prática física se esta não for acompanhada de uma alimentação equilibrada e saudável.

6.2.2. Hábitos Alimentares

Segundo a OMS (2013), a causa fundamental do excesso de peso e da obesidade deve-se a um desequilíbrio energético entre as calorias consumidas e as calorias gastas. Contribui também para o excesso de peso a inexistência de atividade física, que resulta de uma vida sedentária, desencadeada pela rotina diária de trabalho, pelo aumento da urbanização e consequente dependência dos transportes, tanto públicos como particulares.

Neste âmbito, e na tentativa de melhorar o estado de saúde da população a OMS (2012) fez algumas recomendações:

- Manutenção de um peso saudável e um IMC normal (Tabela 6);

Tabela 6 - Pontos de Corte de IMC sugeridos para sobrepeso e obesidade (Cole et al., 2000; cit. por Santos, 2007)

Idade (anos)	Sobrepeso		Obesidade	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
15	23,29	23,94	28,30	29,11
16	23,90	24,37	28,88	29,43
17	24,46	24,70	29,41	29,69
18	25	25	30	30

- Equilíbrio entre as calorias ingeridas (dos alimentos e bebidas) e a energia consumida;
- Limitar o consumo de alimentos altamente calóricos, designadamente os ricos em gorduras e açúcares;
- Consumir frequentemente alimentos ricos em fibras, como legumes, saladas e leguminosas;
- Optar pela ingestão de bebidas não calóricas;
- Tomar precauções em relação às porções ingeridas;
- Recorrer programas de perda de peso graduais, lentos e constantes, através da diminuição da ingestão calórica, na garantia de uma ingestão adequada de nutrientes e aumento dos níveis de atividade física.

Na sequência das recomendações oriundas da OMS e anteriormente descritas, é imprescindível que na fase da adolescência, o jovem tenha na sua base de crescimento atividades típicas da idade, como brincar, jogar, prática desportiva, deslocações a pé ou de bicicleta, ou até mesmo, o exercício planeado, quando necessário, associados a hábitos alimentares saudáveis. Pois é nesta fase que a saúde na idade adulta se começa a conhecer.

Em suma, estas atividades devem ser impulsionadas no seio familiar e social, devendo também fazer parte das preocupações da escola, que deve fazer um planeamento de forma a conseguir a melhor e mais indicada conciliação entre atividade física e alimentação saudável.

6.3. Objetivos

6.3.1. Objetivo Geral

- Contribuir para a melhoria do bem-estar de alunas com excesso de peso que frequentam a sala de treino da APEL.

6.3.2. Objetivos Específicos

- Prescrever e aplicar um plano individualizado (exercício físico e alimentar) em alunas com excesso de peso;
- Verificar os efeitos do plano (exercício físico e alimentar) ao nível antropométrico e hábitos alimentares.

6.4. Metodologia

6.4.1. Participantes

Participaram no estudo duas jovens do sexo feminino, uma com 16 anos e outra com 17 anos, a frequentar o 11º da escola da APEL, na cidade do Funchal. No sentido de salvaguardar a confidencialidade das alunas em questão e sob estudo, foram atribuídos nomes fictícios: Manuela e Mónica.

6.4.2. Instrumentos

6.4.2.1. Atividade Física

- **Questionário PAQ-C de Crocker. et al. (2004)**

Este instrumento tem como objetivo avaliar o comportamento das alunas e perceber que tipos de atividade física fazem no seu dia-a-dia. As perguntas estão relacionadas com a duração da atividade física (AF), numa semana dita normal. Estas incluem as atividades em casa/escola, para ir de um lugar a outro, por lazer, por desporto, por exercício ou como parte das suas atividades

em casa ou no jardim. Em termos de aplicação este foi transversal, pois a recolha dos dados ocorreu em dois momentos temporais (Anexo 1).

6.4.2.2. Hábitos Alimentares

- **Questionário Retrospetivo das 24 horas de Burke, (1939) e Wielh, (1942).**

Vários autores (Manhan & Arlin, 1995; Steen & Brownell, 2000) referem que este método se apresenta como sendo o mais popular e mais fácil para obter informação sobre a ingestão dietética de um indivíduo. O questionário retrospetivo das 24 horas (Anexo 2) permite averiguar as horas em que os alimentos foram ingeridos, as quantidades em gramas ou medidas caseiras e o local onde são realizadas as refeições, ou seja, uma descrição detalhada dos alimentos e bebidas. Contempla ainda a perceção das próprias relativa à adequação da dieta alimentar explicitada, bem como informação acerca da normalidade, ou não, da alimentação tida no dia a que o questionário se reporta. Acresce que foi questionado se ingeriam algum suplemento alimentar e, em caso afirmativo, a especificação e denominação do mesmo.

Contudo, este instrumento, apesar dos benefícios que possui, também carreta alguns erros, pois a análise de um dia de registo pode não ser representativa do consumo usual e o sujeito pode alterar as informações de modo a satisfazer o investigador.

6.4.3. Avaliação Morfológica (medidas antropométricas e composição corporal)

As avaliações antropométricas e morfológicas foram realizadas na escola da APEL, antes de uma sessão de treino, estando as alunas descalças e vestidas com equipamento de treino. As variáveis avaliadas foram o peso, a altura, perímetro da cintura, percentagem de massa gorda (% MG), índice de massa corporal (IMC) e percentagem de água (% água). O peso, o IMC, %MG

e a % água foram avaliados a partir do instrumento de medição, denominado de *Tanita* modelo BC-418MA e *Tanita Corporation*.

Para a medição do perímetro da cintura, obtida no final de uma expiração normal a partir da utilização de uma fita métrica flexível, as alunas colocavam os braços descontraídos ao lado do tronco e os músculos abdominais relaxados. O perímetro da cintura, obteve-se a partir de um plano horizontal, na marcação da PAS ilíaca, na zona mais estreita e próxima do umbigo.

O valor do IMC, que se apresenta como um dos métodos para classificar excesso de peso e obesidade em crianças, foi calculado a partir do peso em quilogramas, dividido pelo quadrado da altura em metros (kg/m ^{2}). Os valores de referência são vinculados pela OMS (2007), cujos valores para o IMC no sexo feminino, podem ser observados na Tabela 7.

Tabela 7 - IMC definido pela OMS (2007)

Tabela de IMC	
Resultado	**Situação**
Abaixo de 17	Muito abaixo do peso
Entre 17 e 18,49	Abaixo do peso
Entre 18,5 e 24,99	Peso Normal
Entre 25 e 29,99	Acima do Peso
Entre 30e 34,99	Obesidade I
Entre 35 e 39,99	Obesidade II (severa)
Acima de 40	Obesidade III (mórbida)

No que concerne à %MG, Silva e Sardinha (2008) defendem existir uma limitação na utilização dos rácios peso/altura, em resultado de não distinguirem entre a adiposidade e a muscularidade. Este dado revela que as crianças com elevado peso corporal em massa magra podem facilmente ser classificadas como apresentando sobrecarga ponderal ou obesidade, condicionando assim, a medição da %MG.

6.4.4. Programa de acompanhamento

6.4.4.1. Plano de Treino

Em resultado da análise da condição física realizada às alunas Manuela e Mónica, foi-lhes prescrito planos de treino de acordo com o objetivo delineado – perda de peso. Assim sendo, o programa de treino foi realizado com base em três processos de atividade física: na sala de treino (planos de treino presentes nas Tabelas 8,9 e 10), realizados 3 vezes por semana, alternadamente; aulas de educação física da componente curricular, mais especificamente durante o período em que decorreu o estudo – janeiro a abril, e 3 atividades extra escola - caminhadas de 30 minutos, a realizar 5 vezes por semana - percurso desde a escola até a área de residência, e vice-versa (Figura 2).

De referir ainda que foi prescrito um plano de treino alternativo à sala de treino (Tabela 10).

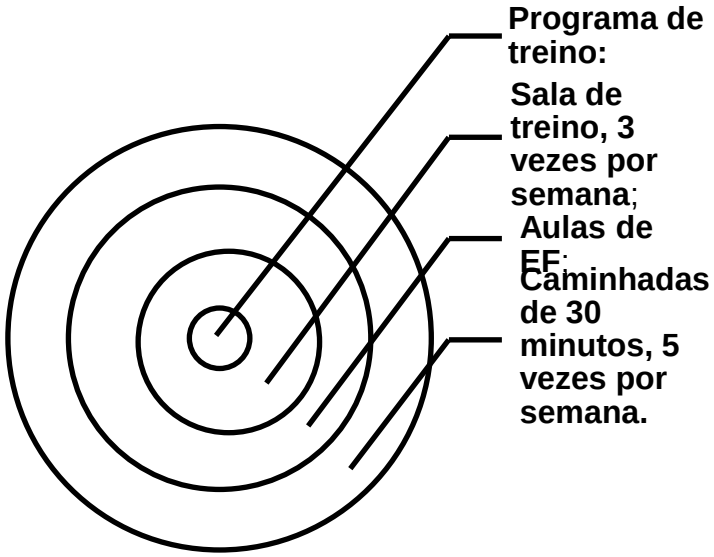


Figura 2 - Síntese das atividades do plano de treino prescrito

Plano de Treino nº1

Objetivo: Perda de Peso

Exercício Cardiovascular:

Corrida ou bicicleta - 10 minutos

Alongamento dos grupos musculares – 3 minutos

Tabela 8 - Plano de treino nº 1

Exercícios	Repetições	Séries	Carga/Kg	Duração (minutos)	Tempo de Recuperação
Agachamento	***15***	***3***	***-***		***30”***
Prancha (Lateral e Frontal)	***3***		***-***	***30”***	
Lunge com aberturas laterais dos MS	***15***	***3***	***-***		***30”***
Bicípite Curl	***15***	***3***	***4kg***		***30***
Tricípite à testa	***15***	***3***	***4kg***		***30”***
Abdominal “Super Homen”		***3***	***-***	***30”***	
Em posição de prancha , alternadament e elevar os joelhos à frente (“Moint Clain”)	***15***	***3***	***-***		***30”***

Plano de treino nº2

Objetivo: Perda de Peso

Exercícios Cardiovasculares: Corrida ou bicicleta - 15 minutos

Alongamento dos grupos musculares- 3 minutos

Tabela 9 - Plano de treino nº2

Exercícios	Repetições	Séries	Carga/Kg	Duração (minutos)	Tempo de Recuperação
Agachamento no plano frontal c/Halteres	***15***	***3***	***-***		***30”***
Bench press	***15***	***3***	***20kg***		***30”***
Leg Extension	***10***	***3***	***20kg***		***30”***
Upright Rom (Remada Alta)	***15***	***3***	***15kg***		***30”***
Prancha (Lateral e Frontal)		***3***		***30”***	
Lateral Raise	***15***	***3***	***15kg***		***30”***

Plano de Treino

(Casa)

Objetivo: *Perda de Peso*

Exercícios Cardiovasculares:

Corrida moderada – 10 minutos

Caminhar (Recuperar) - 2 minutos

Corrida Moderada – 5 minutos

Caminhar (Recuperar) – 1 minuto

Corrida Moderada – 5 Minutos

Alongamento dos grupos musculares – 3 minutos

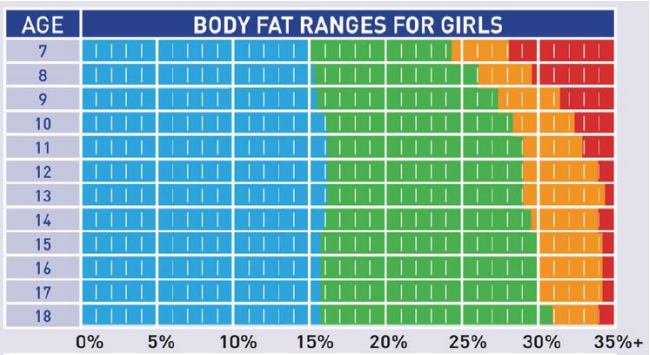
Tabela 10 - Plano de treino alternativo (casa)

Exercícios	Repetições	Séries	Carga/Kg	Duração (minutos)	Tempo de recuperação
Agachamento c/ halteres	*15*	*3*	*4Kg*		*30”*
Prancha (Lateral e Frontal)		*3*	*-*	*30`*	
Saltos “Jumpes”	*15*	*3*	*-*		*30”*
Aberturas Laterais com halteres	*15*	*3*	*4Kg*		*30”*

6.4.4.2. Aconselhamento Nutricional

Aliado ao plano de treino, anteriormente exposto, as alunas tiveram aconselhamento nutricional, realizado por uma nutricionista - Maria Raquel Luís, que prescreveu um plano alimentar, que além de outros aspetos, teve em conta a % de Massa Gorda das alunas (Tabela 11). As alunas tiveram três consultas com a nutricionista, com uma consulta inicial, realizada no dia 13 de janeiro de 2014, outra consulta a meio do processo, mais precisamente no dia 24 de fevereiro e, por fim, uma consulta final, no dia 28 de abril, em que foi efetuado um balanço da execução do plano prescrito. As consultas foram realizadas numa sala de aula da Escola da APEL, num atendimento individual, com a duração aproximadamente uma hora por consulta, mais especificamente, das 14h00 às 15h00.

Tabela 11 - %MG indicada para o sexo feminino na fase da adolescência (Chart Below)



- **Manuela – 16 anos**

Aconselhamento alimentar

Os valores do IMC da Manuela (25,5), denunciam que esta apresenta excesso de peso. Relativamente à percentagem de gordura (36,8%), indica o grau de "excesso de peso". Assim sendo, e na sequência do questionário retrospetivo das 24 horas, foi efetuado um aconselhamento alimentar de forma a obter um balanço energético favorável à perda de peso e gordura corporal.

Recomendações:

- Aumentar a frequência alimentar ao longo do dia, evitando estar mais do que 3h00 à 3h30 sem fazer uma refeição;
- Evitar alimentos e bebidas açucaradas e lanches, como bolos, bolachas, barras de cereais e sumos;
- Preferir os cereais integrais aos refinados, substituindo o pão branco por pão escuro e os cereais açucarados por alternativas mais adequadas (cereais *all-bran*, muesli, flocos de aveia, cornflakes);
- Dar preferência aos lacticínios magros (leite, queijo e iogurte);
- Aumentar ingestão hídrica ao longo do dia, verificando sempre os sinais de correta hidratação;
- Aumentar ingestão de fibra ao longo do dia (fruta, legumes, cereais integrais);
- Incluir sempre sopa ou legumes nas refeições principais, reduzindo a quantidade ingerida de hidratos de carbono e aumentar a ingestão de proteína magra, principalmente peixe e leguminosas;

- Não esquecer de lanchar antes (1h00-1h30) do treino. A refeição pré treino deve ser composta por hidratos de carbono complexos (pão escuro, flocos de aveia), a ingestão de proteína deve ser moderada (preferindo alternativas magras como fiambre de aves, peixe, queijo fresco) e reduzida em gorduras, principalmente saturadas;
- Evitar ingerir açúcares/gorduras antes de ir para a cama (substituir as bolachas por leite de vaca magro ou de soja natural ou 1 dose de frutos secos);
- Optar por uma alimentação o mais natural possível.

- **Mónica**

Aconselhamento alimentar

Os valores do IMC da Mónica (27,1), enquadram-na na categoria excesso de peso. Relativamente à percentagem de gordura (33,4), indicam o grau de “obesidade” . Assim sendo, na sequência do questionário às 24horas anteriores procedeu-se a um aconselhamento alimentar, como o objetivo de obter um balanço energético favorável à perda de peso e gordura corporal.

Recomendações:

- Aumentar a frequência alimentar ao longo do dia, evitando estar mais do que 3h00 à 3h30 sem fazer uma refeição;
- Evitar alimentos e bebidas açucaradas ao pequeno-almoço e lanches como bolos, bolachas, barras de cereais e sumos;
- Preferir os cereais integrais aos refinados, substituindo o pão branco por pão escuro e os cereais açucarados por alternativas mais adequadas (cereais *all-bran*, muesli, flocos de aveia, cornflakes)
- Dar preferência aos lacticínios magros (leite, queijo e iogurte);
- Aumentar ingestão hídrica ao longo do dia, verificando sempre os sinais de correta hidratação;
- Aumentar ingestão de fibra ao longo do dia (fruta, legumes, cereais integrais);

- Incluir sempre sopa ou legumes nas refeições principais, reduzindo a quantidade ingerida de hidratos de carbono e aumentar a ingestão de proteína magra, principalmente peixe e leguminosas.

6.5. Resultados

6.5.1. Índice de Atividade Física

Os dados resultantes do preenchimento do questionário de atividade física com questões relacionadas com o tempo gasto em prática desportiva, numa semana considerada normal, evidenciaram dados distintos de cada uma das alunas. Assim, os resultados são apresentados de modo individual, sendo que primeiramente são expostas as respostas dadas pela Manuela (Gráfico 12).

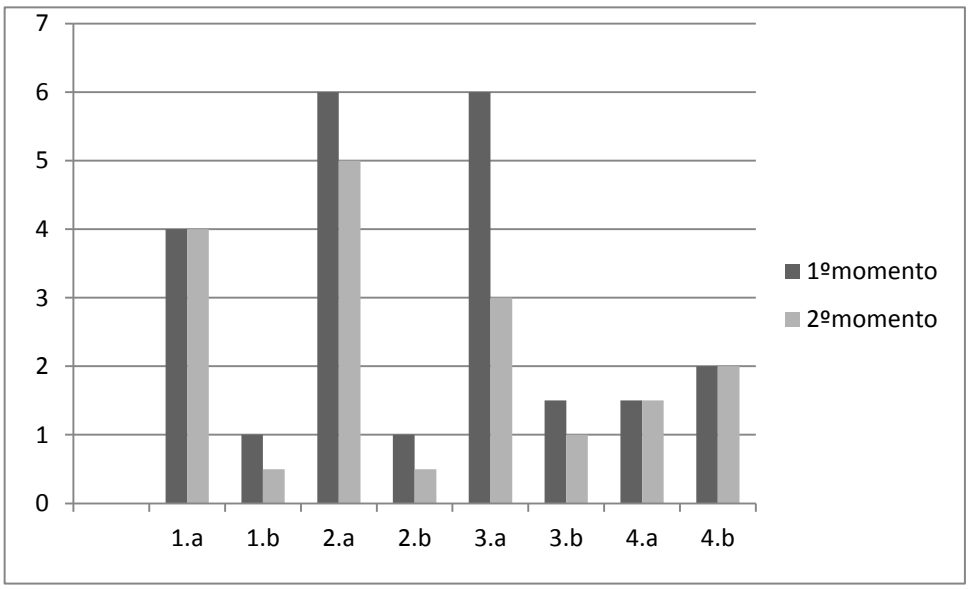


Gráfico 11 - Resultado do questionário da aluna Manuela

Legenda: **1.a** – Dias por semana em que caminha pelo menos 10 minutos; **1.b** – Tempo total gasto por dia na caminhada de 10 minutos; **2.a** – Nº de dias por semana em que efetua atividades moderadas; **2.b** – Tempo total gasto na realização de atividades moderadas; **3.a** – Nº de dias por semana em que efetua atividades vigorosas; **3.b** – Tempo total gasto na realização de atividades vigorosas; **4.a** – Tempo gasto sentado por dia; **4.b** – Tempo gasto sentado na semana.

Como se pode verificar, a Manuela, em ambos os momentos, caminha quatro dias por semana no mesmo percurso (1.a). No que diz respeito ao tempo de caminhada, verifica-se um decréscimo, sendo que de uma hora no primeiro momento e de meia hora no segundo (1.b).

Relativamente à realização de atividades moderadas[4], verifica-se que num primeiro momento a Manuela as realizou durante seis dias semanais, havendo um decréscimo no segundo momento para cinco dias (2a). Em termos de duração, esta também decresceu de uma hora no primeiro momento para meia hora no segundo (2b).

Em termos de atividades vigorosas, os dados evidenciam que a Manuela, no primeiro momento, as realizou seis dias, e no segundo momento, quando comparado com o segundo momento, decresce para cindo dias. A aluna revela ainda que a atividade física moderada realizada decorre durante uma hora no primeiro momento e meia hora no segundo.

Seguidamente foi interpelada acerca das atividades vigorosas[5] realizadas, esta num primeiro momento, realizou refere que as realizava seis dias, diminuindo no segundo momento para três dias. A "Manuela" expõe ainda que a atividade física vigorosa que praticou, num primeiro momento foi durante uma hora e meia e num segundo momento, diminuiu para uma hora.

Em última pergunta, foi questionado sobre o tempo que a aluna passa em modo considerado sedentário, onde a "Manuela", quer num primeiro momento, quer num segundo, considerada passar um dia e meio nessa situação. Assim, sendo, avaliando esse "modo sedentário" em horas, a aluna refere duas horas em ambos os momentos.

Perante os resultados do questionário aplicado no início do programa de acompanhamento e no final, constata-se que a Manuela, do primeiro para o segundo momento diminuir o seu índice de da atividade física semanal.

[4] Atividades físicas moderadas - aquelas que precisam de algum esforço físico e que fazem respirar um pouco mais intensamente que o normal.

[5] Atividades físicas vigorosas são aquelas que precisam de um grande esforço físico e que fazem respirar muito mais forte que o normal.

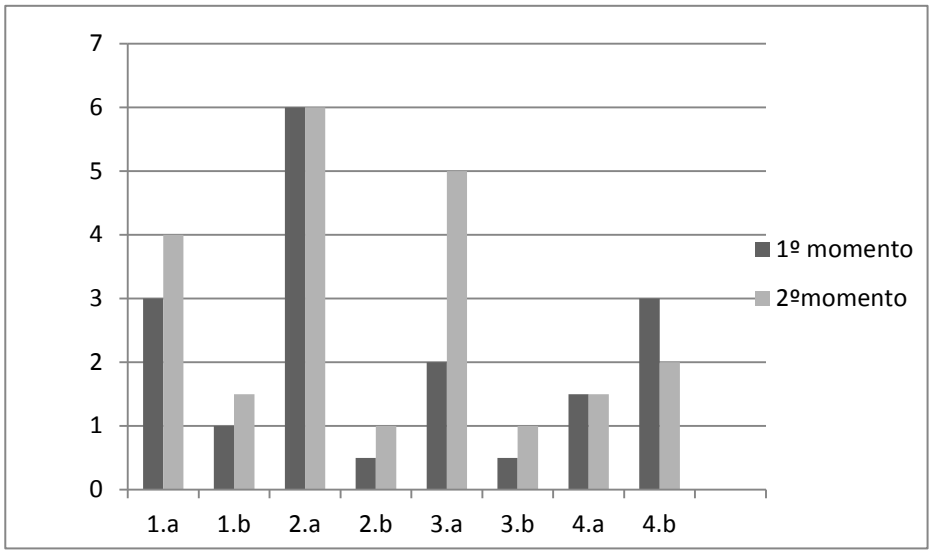


Gráfico 12 - Resultado do questionário da aluna Mónica

Legenda: **1.a** – Dias por semana em que caminha pelo menos 10 minutos; **1.b** – Tempo total gasto por dia na caminhada de 10 minutos; **2.a** – Nº de dias por semana em que efetua atividades moderadas; **2.b** – Tempo total gasto na realização de atividades moderadas; **3.a** – Nº de dias por semana em que efetua atividades vigorosas; **3.b** – Tempo total gasto na realização de atividades vigorosas; **4.a** – Tempo gasto sentado por dia; **4.b** – Tempo gasto sentado na semana.

Quanto à Mónica (Gráfico 13), no primeiro momento reporta que caminha três dias por semana no mesmo percurso, aumentando no segundo momento para quatro dias (1.a). No que diz respeito ao tempo de caminhada, também se verifica um aumento do primeiro para o segundo momento, ou seja, de uma hora para uma hora e meia (1.b).

No que concerne à prática de atividade física moderada, verifica-se que a aluna em ambos os momentos analisados a realizou durante seis dias (2.a), num total de meia hora no primeiro momento e de uma hora no segundo (2.b).

Em relação a realização de atividades físicas vigorosas, a Mónica demonstra uma evolução do primeiro para o segundo momento, nomeadamente, um aumento de dois para cinco dias (3.a), num período de tempo de meia hora, para uma hora (3.b).

Na última questão, a Mónica, em ambos os momentos, refere que passa 2 horas sentada por dia (4.a).

Perante os resultados do questionário aplicado no início do programa de acompanhamento e no final, constata-se que a Mónica, do primeiro para o segundo momento aumentou o seu índice de da atividade física semanal.

6.5.2. Padrão das Atividades Físicas semanais

Nas tabelas 12 e 13 pode ser observado o padrão de atividade física das alunas no primeiro e segundo momento de avaliação.

Tabela 12 - Nº de horas semanais de AF

Nº de horas semanais de AF								
	1º Momento				**2º Momento**			
Nome	**Manuela**		**Mónica**		**Manuela**		**Mónica**	
Local	*Escola*	*Casa*	*Escola*	*Casa*	Escola	Casa	Escola	Casa
Total de horas	5 Horas	2 Horas	5 Horas	4 Horas	5 Horas	1 Hora	5 Horas	2 Horas

Os dados presentes na tabela 12 espelham que em ambas as alunas o número de horas de atividade física em casa diminuiu do primeiro para o segundo momento de avaliação.

Tabela 13 - Caraterização das Atividades Físicas

Caraterização das Atividades Físicas			
Atividades Físicas Diárias		**Atividades Físicas diárias**	
1º Momento		**2º Momento**	
Manuela	**Mónica**	**Manuela**	**Mónica**
.Caminhada diária de 30 minutos (5x semana); . EF (2x 90m); . Arrumar a casa; 3x sala de treino (1h).	. Treino de futebol (2x semana); **.** EF (2x 90m); . Caminhada de 60 minutos (3x semana); . 3x sala de treino.	.Caminhada diária de 30 minutos (4x semana); . EF (2x 90m); . Arrumar a casa; 2x sala de treino (1h).	Treino de futebol (2x semana); **.** EF (2x 90m); . Caminhada de 60 minutos (2x semana); . 2x sala de treino.

Relativamente à tipologia de atividades, ambas as alunas diminuiu a frequência nasala de treino, que passou de 3 para 2 vezes por semana.

6.5.3. Avaliação Morfológica

A avaliação morfológica, compreendendo as medidas antropométricas e composição corporal, também foi efetuada em dois momentos. Na tabela 14 podem ser observados os respetivos valores.

Tabela 14 - Dados Antropométricos recolhidos através da balança “Tanita”

Medidas Antropométricas				
Nome	**Manuela**		**Mónica**	
	1º Momento	**2º Momento**	**1º Momento**	**2º Momento**
Peso	*63,6*	62,1	*73,8*	68,1
Altura	*158cm*	158cm	*175cm*	175cm
IMC	*25,5*	24,9	*27,1*	25,0
%MG	*36,8*	35,2	*33,4*	30,2
PC	*88,5cm*	88,5cm	*95cm*	93cm

Verificou-se que as alunas no 1º momento apresentavam em todas as variáveis antropométricas valores acima dos valores médios. O que já não acontece no 2º momento, onde os valores diminuem ligeiramente em ambos os casos.

Os dados presentes na tabela 14 evidenciam que na generalidade ambas as alunas diminuíram os parâmetros desejáveis, isto é, peso e IMC. A maior diminuição ocorreu na Mónica, que além da diminuição do parâmetro mencionado, diminuiu em dois centímetros o perímetro da cintura.

6.5.4. Padrão Nutricional

A partir dos resultados obtidos no questionário retrospetivo das 24 horas, em ambos os momentos, elaborou-se uma descrição detalhada dos alimentos e bebidas, com a indicação da hora ingerida pelas duas alunas (Tabela 15).

Tabela 15 - Hábitos Alimentares das Alunas

Hábitos Alimentares	
Questionário 24 Horas	
Manuela	**Mónica**

1º Momento		2º Momento	1º Momento	2º Momento
Hora	**Descrição Detalhada de Alimentos e Bebidas**			
07h30	Sandes de pão branco, com fiambre e manteiga, acompanhado de café	Sandes de pão de mistura com fiambre, acompanhado com café		Sandes de pão branco com fiambre, acompanhado de café
08h00			Sandes de pão forma com fiambre, acompanhado de café	
9h30	Três bolachas Maria	Três bolachas Maria, acompanhadas com café	Três bolachas Maria	Três bolachas Maria, acompanhadas com café
11h15	Barra de cereais	Tosta de queijo	Barra de cereais	Tosta de queijo
13h00	Três bolachas Maria	Três bolachas Maria	Três bolachas Maria	Meia sandes de queijo no pão de forma
14h30	Prego no prato	Massa com frango e legumes	Duas sandes de omelete em pão branco	Macarrão guisado
17h00	Sandes de pão branco com fiambre	Sandes de pão branco com fiambre	Sandes de pão branco com fiambre	Sandes de pão branco com manteiga magra
20h00	Bife com arroz e alface	Bife com massa e cenoura	Peixe com arroz e batata-doce	Bife com arroz e legumes
22h00				Fatia de bolo
22h30			Uma fatia de pão com doce caseiro	
23h00	Cereais com leite			
23h30		Quatro bolachas Maria		

Perante o aconselhamento alimentar e consequentes recomendações por parte da nutricionista que acompanhou as duas alunas, foi possível visualizar algumas alterações no que respeita à alimentação realizada pela Manuela. Com efeito, a aluna no primeiro momento referiu que ficava muitas horas sem comer, sendo que após o aconselhamento passou a comer mais vezes durante o dia, deixando assim, de existir períodos de tempo alargados sem ingestão de alimentos.

Em termos de dieta, as principais alterações que a Manuela introduziu foram:

. substituiu o pão branco por pão mais escuro;

. eliminou da sua alimentação a barra de cereais, que comia recorrentemente, e deixou de ingerir hidratos de carbono à noite.

. passou a comer mais fruta e a beber mais água e chá;

. substituiu as carnes estufadas (com molhos) para carnes grelhadas.

Tal como a Manuela, a Mónica também passava muitas horas sem comer entre refeições na 1º avaliação, passando a comer mais vezes ao longo do dia.

No que concerne à dieta, as principais alterações que a Mónica introduziu foram:

. eliminou os doces e chocolates, principalmente antes do treino, que foram substituídos por uma peça de fruta;

. substitui as sandes que usualmente comia ao almoço por uma refeição em prato, dando preferência ao peixe grelhado, eliminando os fritos;

. passou a beber mais água e à noite começou a comer menos “petiscos” antes de se deitar, como é exemplo de salgados;

. substituiu as bolachas por pão torrado ao longo do dia.

6.6. Considerações Finais

Qualquer plano para a perda de peso tem como objetivo primordial conseguir alcançar um balanço energético negativo, que permita gastar mais energia do que aquela que foi ingerida.

Nesta sequência, após alcançado o propósito, ou seja, a perda de peso, o passo seguinte é delinear um plano voltado para a manutenção do peso corporal, onde se deve objetivar igualar a energia despendida com a energia ingerida. Face a este quadro, as duas componentes principais a considerar num processo de manutenção para a perda de peso a longo-prazo, deve ter em conta duas variáveis fundamentais que se interligam de forma estreita: a atividade física e a dieta alimentar (Epstein et al., 1998).

Partindo deste entendimento o estudo desenvolvido procurou ir ao encontro das necessidades das duas alunas da escola da APEL, que apresentavam excesso de peso. Os dados revelaram que as alunas tinham baixos níveis de atividade física, com uma avaliação morfológica que as colocava no excesso de peso e uma dieta alimentar inadequada. Após três meses de aplicação dos planos de treino e aconselhamento alimentar, as alunas revelaram alterações positivas ao nível das medidas antropométricas e na sua alimentação. Já ao nível da atividade física diária os resultados forma negativos, visto que estes diminuíram.

Em resultado, o peso, IMC e %MG diminuíram em ambas, o que significa que o objetivo inicial definido, de perda de peso foi atingido. Todavia, as alterações não foram relevantes, em parte pelo facto das alunas não terem sido assíduas à sala de treino - a razão apontada foi a necessidade de preparação extra para os exames de 12º ano, que lhes deixou pouco tempo livre. Outro aspeto que também pode ter influenciado foi a interrupção entre os 2º e o 3º períodos. Acresce que a baixa diminuição de peso também encontra justificação na pouca intensidade com que as alunas realizavam os planos prescritos na sala de treino, e na pouca rentabilização do tempo disponível para o cumprimento do plano de treino.

Por último, importa referir que para o sucesso de um processo de perda de peso, contribui a sensibilização e a intervenção junto dos pais/encarregados de educação, pois o plano que tem início na escola alia-se a uma continuidade

no espaço familiar, onde é importante corrigir problemas e prevenir outros que possam surgir, principalmente os relacionados com o acompanhamento alimentar.

Em suma, consequência do curto espaço de tempo de aplicação do plano de intervenção – três meses -, não era expectável que os resultados fossem muito visíveis, nem tão pouco não foi possível avaliar os resultados a longo prazo. Deste modo, sugere-se a continuidade do processo, de forma a que as alterações além de serem mais visíveis, se tornem permanentes.

Para encerrar, importa referir algumas das limitações do estudo:

- Veracidade das respostas obtidas no questionário retrospetivo de 24horas anteriores;
- Curto período de tempo para a aplicação dos planos de dieta alimentar;
- Interrupções letivas;
- Horário reduzido disponível para os exercícios na sala de treino.

6.7. Referências Bibliográficas

Andersen L, Andersen S, Bachl N, Banzer W, Brage S, Fogelholm M,et al. Orientações da união europeia para a atividade física In Instituto do desporto de Portugal IP, editor; 2009. Disponível em: www.idesporto.pt.

Cintra, I., & Fisberg, M. (2004). Mudanças na alimentação de crianças e adolescentes e suas implicações para a prevalência de transtornos alimentares. Barueri: Manole.

Colaço C.(2009) Estudo da procura e consumo desportivo da população da Região Autónoma da Madeira. In: IDRAM, editor. 1 ed.

Camões, M., & Lopes, C. (2008). Fatores associados à atividade física na população portuguesa. *42 , 2*, 208-216. Portugal: Revista Saúde Pública.

Katzmarzyk, P. Srinivasan, S. Chen,W. Malina, R. Bouchard, C. & Berenson, G. (2004). Body Mass Index, Waist Circumference, and Clustering of Cardiovascular Disease Risk Factors in a Biracial Sample of Children and Adolescents. Pediatrics.114. 198-205.

Kemper, H. (1994). *The natural history of physical activity and aerobic fitness in teenagers* (Advances in Exercise Adherence (R. Dishman,ed) ed.). Champaign: Human Kinetics.

lOTF (2002). International Obesity Task Force. Controling the Global Obesity Epidemic [Em linha]. [Consulta em 2014-06-04]. Disponível em www.obesite.chaire.ulaval.ca/iotf.htm

IOTF (2002). International Obesity Task Force. The Global Epidemic of Obesity [Em linha]. [Consulta em 2014-06-04]. Disponível em www.obesite.chaire.ulaval.ca/iotf.htm

Mahan, L., & Escott-Stump, S. (2004). *Food, Nutrition & Diet Therapy* (11ª Edição ed.). Philadelphia: Elsevier.

Matos, M., Sardinha, L., & Sallis, J. (1999). Aconselhamento para a atividade física: o projeto PACE. In Sardinha, L., Matos, M., Loureiro, I. (Eds.). Promoção da saúde: modelos e práticas de intervenção nos âmbitos da atividade física, nutrição e tabagismo, pp.163-181, Lisboa: Edições FMH.

McCarthy HD, Jarret KV, Crawley HF. (2001) The development of waist circumference percentiles in British Children aged 5.0-16.9 y. Eur J Clin Nutr. 55:902-907.

OMS. (1986). Carta de Ottawa para a promoção da saúde. Lisboa: Divisão da educação para a saúde.

OMS (1998). Nutrition: An Essential Element of a Health Promoting School. Geneva: WHO.

OMS. (2002a). Descritores de Ciências da Saúde. Medical Subject Headings of National Library of Medicine. Consult. 15 Junh 2014, disponível em http://www.who.int/en/.

OMS. (2002b). Informe sobre la salud en el mundo 2002. World Wide. Consult.25 Junh 2014, disponível em http://www.who.int/whr/es/index.html.

OMS. (2002). Obesity: Preventing and managing the global epedemic. Report of a who consultation, Geneve, World Health Organization.

Rito AI, Paixão E, Carvalho MA, Ramos C. (2011). Plataforma contra a obesidade da direção geral da saúde, INSA. Childhood obesity Surveillance initiative. In: Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge.

Rito A, Breda J, do Carmo I. (2010). Direção Geral da Saúde, Instituto Nacional Doutor Ricardo Jorge. Guia de avaliação do estado nutricional infantil e juvenil. In: Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge.

Riveral, I., Silval,M. Silva, R. Oliveira1, B. & Carvalho, A. (2010). Atividade Física, Horas de Assistência à TV e Composição Corporal em Crianças e Adolescentes. Arquivo Brasileiro Cardiol, 95 (2), 159-165.

Sardinha, L.B.; Moreira, M.H. (1999). Avaliação da adiposidade em crianças e adolescentes através do índice de Massa Corporal: Endocrinologia Metabolismo & Nutrição, 8(4): 155-165.

Sardinha, L., Matos, M., e Loureiro, I. (Ed.) (2000). Promoção da saúde: modelos e práticas de intervenção nos âmbitos da atividade física, nutrição e tabagismo. Lisboa: Edições FMH.

Seabra, A. Mendonça, D. Maia, J. & Garganta, R. (2004). Agregação familiar nos hábitos de prática desportiva. Um estudo em crianças e jovens dos 10 aos 19 anos de idade. Revista Brasileira Ciência e Movimento Brasília, 12 (3), 7-14.

Sousa B. (2011). Referências antropométricas para jovens dos 10 aos 18 anos de idade da Região Autónoma da Madeira [dissertação]. Porto: Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação da Universidade do Porto.

Teixeira, P., Sardinha, L., & Barata, J. (2008). *Nutrição, Exercício e Saúde.* Lidel - Edições Técnicas,Lda.

USDHHS (2008). Physical Activity Guidelines Advisory Committee Report 2008. Washington, DC: United States Department of Health and Human Services.

Vasconcelos, M., & Maia, J. (2001). Atividade Física de crianças e jovens - Haverá um declínio? *1(3)*, 44-52. Portugal: Revista Portuguesa de Ciências do Desporto.

World Health Organization. (2007).WHO child growth standards/growth reference data for 5 -19 years. Geneva: World Health Organization.

7. Considerações Finais e Perspetivas para o Futuro

2. Considerações Finais e Perspetivas para o Futuro

Após esta caminhada, chegou o momento culminante do processo, o fim de um percurso marcado por conquistas e adversidades, requerendo por essa razão uma reflexão final sobre a experiência, sem esquecer o presente relatório.

Este momento, além de ser simbólico, aporta grande satisfação e realização pessoal e profissional, mas acima de tudo, é sinónimo da conquista de um sonho – ser professora! A finalização desta etapa encaro-a como uma porta aberta para o começo de uma nova fase, na qual irei, finalmente, deparar-me com a realidade dos desafios de ser profissional do ensino.

Ao longo dos 5 anos de formação na FADEUP em que adquiri, sem sombra de dúvida, instrumentos fundamentais para o papel que irei desempenhar no futuro. Cresci como profissional, tornando-me apta a educar e a ensinar, tornando-me uma pessoa realizada a nível pessoal.

O ano que agora finda, com a entrega do presente relatório, foi uma etapa fundamental para desenvolver novas competências, novos conhecimentos e capacidade crítica perante a educação.

Durante o contacto com o contexto educativo, a professora orientadora de estágio, juntamente com o professor cooperante, revelaram-se peças fundamentais ao alcance do sucesso. A forma como desempenharam o seu papel de supervisão, acompanhamento e colaboração foi de extrema importância para melhorar o meu modo de atuar, as minhas competências e acima de tudo, o “produto” final que hoje sou.

O presente documento expõe a experiência vivenciada ao longo de um ano letivo, ou seja, o que foi realizado no estágio profissional. Esta reflexão revelou-se uma ferramenta essencial que me permitiu alcançar novos entendimentos, mais aprofundados e ponderados, acerca da educação e do que é ser professor.

Relativamente as perspetivas futuras, tenho plena consciência que o alcance do objetivo de ser professora não é tarefa fácil, na medida em que o mercado de trabalho não faculta aos recentes docentes essa oportunidade. Porém, também tenho consciência de que é importante não deixar o sonho morrer, o desejo esquecido. É necessário correr atrás do sonho…

3. Bibliografia

Barlow, M. (2006). Avaliação Escolar: mitos e realidades. Porto Alegre: Artmed.

Bento, J. O. (1987a). Desporto "Matéria" de Ensino. Porto: Editorial Caminho.

Bento, J. O. (1987). Planeamento e Avaliação em Educação Física. Lisboa: Livros Horizonte.

Bento, J. O. (1989). *Para uma Formação Desportivo-Corporal na Escola*. Lisboa: Livros Horizonte.

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

Bento, J. O. (1995). *O Outro Lado Do Desporto* (1ª ed.). Porto: Campo das Letras.

Bento, J. O., Garcia, R., & Graça, A. (1999). *Contextos da Pedagogia do Desporto - Perspetivas e Problemáticas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Bento, J. O. (2006). Formação e Desporto. In G. Tani, J. O. Bento & R. D. d. S. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Camões, M., & Lopes, C. (2008). Fatores associados à atividade física na população portuguesa. *42 , 2*, 208-216. Portugal: Revista Saúde Pública.

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

Costa, J. A. (2003). Imagens Organizacionais da Escola (3ºEdição ed.). Porto: Asa Editores.

Cunha, A. (2008). Ser professor: bases de uma sistematização teórica. Braga: Casa do Professor.

Direção Geral Ensino Superior [DGES]. (2008). O Processo de Bolonha. Consultado a 03 / 05 / 2014, disponível em:

http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Processo+de+Bolonha/

Elias, F. (2008). A Escola e o Desenvolvimento profissional dos Docentes: Guia Prático para a Avaliação de Desempenho. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. (2013-2014). *Documento de Avaliação Prática de Ensino Supervisionada.* Porto.

Ferreira, M. S., & Santos, M. R. d. (1994). Aprender a Ensinar - Ensinar a Aprender. Porto: Edições Afrontamento.

Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática

educativa São Paulo: Paz e terra.

Graça, A. (2006). A instrução como processo. Revista Brasileira de Educação,

20(5), 169-170.

Graça, A. (1991). Tempo e a Oportunidade para Aprender o Basquetebol na Escola. Análise de uma Unidade de Ensino com Alunos do 5º Ano de Escolaridade. Porto: Universidade do Porto. Dissertação de provas de aptidão pedagógica e de capacidade científica. apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.

Graça, A. (2006). A instrução como processo. Revista Brasileira de Educação, 20(5), 169-170.

Graça, A., & Mesquita, I. (2009). Modelo de Ensino dos Jogos Desportivos. In

Pedagogia do Desporto (pp. 131-163). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Graça, A., & Oliveira, J. (1988). O ensino dos jogos desportivos (3ª ed.). Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Centro de Estudos dos Jogos Desportivos.

Graça, A. B. d. S. (1997). O conhecimento pedagógico do conteúdo Porto. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.

Gonçalves Ferreira, F. (1983). Nutrição Humana. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Instituto Português do Desporto e Juventude. (2012). Orientações da União Europeia para a Atividade Física. *Instituto Português do Desporto e Juventude* Consult. 03-07-14, disponível em http://www.idesporto.pt/ficheiros/File/Livro_IDPfinalJan09.pdf

Matos, Z. (2013). Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em EEFEBS. Porto: FADEUP.

Mesquita, I. (1997). *Pedagogia do Treino: A formação em jogos desportivos coletivos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Mesquita, I. (2012) Fundar o lugar do desporto na escola através do Modelo de Educação Desportiva. In I. Mesquita, & J. Bento (Edits*.), Professores de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 177- 206). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.

Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no Ensino do Desporto. In .. I. Rosado, & I. Mesquita (Edits.), Pedagogia do Desporto (pp. 39-68). Lisboa: FMH

Metzler, M. W. (2000). Instructional Models for Physical Education. Massachusetts: Shepherd.

Metzler, M. (1999). Instructional models for physical education. Georgia State University: Allyn and Bacon.

Nóvoa, A. (1992). Para uma Análise das Instituições Escolares. In A. Nóvoa (Ed.), As Organizações Escolares em Análise. Lisboa: Publicações Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional.

Oliveira, I., Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. Em GTI (Ed.). Refletir e investigar sobre a prática profissional. (pp. 29-42). Lisboa, APM.

Oliveira, M. T. (2002). A indisciplina em aulas de Educação Física: Estudo das crenças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos

de indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. Viseu: Instituto Superior Politécnico de Viseu.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Pedagogia do Desporto. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Rosado, A. (2009). Pedagogia do Desporto e Desenvolvimento Pessoal e Social. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), Pedagogia do Desporto. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução. Pedagogia do Desporto. Cruz Quebrada: Edições FMH.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Pedagogia do Desporto. Cruz Quebrada: Edições FMH.

Sequeira, P. J. R. M. d. (1998). Análise do Pensamento, da Ação e da Reação do Feedback nos Treinadores de Andebol dos Escalões de Formação. Lisboa: Pedro Sequeira. Dissertação de Mestre apresentada à Universidade Técnica de Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Siedentop, D. (1991). Developing Teaching Skills in Physical Education (3ª ed.). Villa Street Mountain View, CA 94041: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.

Siedentop, D. e Tannehill, D. (1991). *Developing Teachig Skills in Physical Education Teacher Education Programs.* (4ªed.). Mountain View : Mayfield Publishing Company.

Silva, T. (2009). *Elementos para a Compressão do Processo de Reflexão em Situação de Estágio Pedagógico: estudo de caso de uma Estudante- Estagiário de Educação Física.* Porto: Teresa Silva. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Solmon, M. (2003). Promoting Student Learning. Students Issues in Physical Education Classes: Attitudes, Cognition and Motivation. In J. Silverman. Student Learning in Physical Education. (2ª Ed.). (pp. 109-186). Columbia University, University of Maryland: Human Kinetics.

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

Anexos

I. QUESTIONÁRIO INTERNACIONAL DE ATIVIDADE FÍSICA

ID: _____

Data: _____**/** _____ **/** _____

Idade : _____

Sexo: F ( ) M ( )

Este questionário tem como objetivo perceber que tipo de atividade física as pessoas fazem no seu dia-a-dia. As perguntas estão relacionadas com o tempo que vocês gastam na prática de atividade física numa semana **NORMAL**. As perguntas incluem as atividades que você faz no trabalho/escola, para ir de um lugar a outro, por lazer, por desporto, por exercício ou como parte das suas atividades em casa ou no jardim. Suas respostas são **MUITO** importantes! Por favor responda cada questão mesmo que considere que não seja ativo.

Obrigado pela sua participação!

Para responder as questões lembre que:

- Atividades físicas **VIGOROSAS** são aquelas que precisam de um grande esforço físico e que fazem respirar MUITO mais forte que o normal

- Atividades físicas **MODERADAS** são aquelas que precisam de algum esforço físico e que fazem respirar UM POUCO mais forte que o normal

Para responder as perguntas pense somente nas atividades que você realiza **por pelo menos 10 minutos contínuos** de cada vez.

1a. Quantos dias por semana você **CAMINHA** por pelo menos 10 minutos contínuos em casa ou no trabalho, como forma de transporte para ir de um lugar para outro, por lazer, por prazer ou como forma de exercício?
Dias _____ por **SEMANA**
( ) Nenhum

1b. Nos dias em que você caminha por pelo menos 10 minutos contínuos quanto tempo no total você gasta caminhando **por dia**?
Horas: _____ Minutos: _____

2a. Quantos dias por semana, você realiza atividades **MODERADAS** por pelo menos 10 minutos contínuos, como por exemplo pedalar leve na bicicleta, nadar, dançar, fazer ginástica aeróbica leve, jogar voleibol recreativo, carregar pesos leves, fazer serviços domésticos na casa, no quintal ou no jardim como varrer, aspirar, cuidar do jardim, ou qualquer atividade que faz aumentar **moderadamente** sua respiração ou batimentos do coração **(POR FAVOR NÃO INCLUA CAMINHADA)**
Dias _____ por **SEMANA**
( ) Nenhum

2b. Nos dias em que você faz essas atividades moderadas por pelo menos 10 minutos contínuos, quanto tempo no total você gasta fazendo essas atividades **por dia**?
Horas: _____ Minutos: _____

3a. Quantos dias por semana, você realiza atividades **VIGOROSAS** por pelo menos 10 minutos contínuos, como por exemplo correr, fazer ginástica

aeróbica, jogar futebol, pedalar rápido na bicicleta, jogar basquete, fazer serviços domésticos pesados em casa, no quintal ou cavoucar no jardim, carregar pesos elevados ou qualquer atividade que faz aumentar **MUITO** sua respiração ou batimentos do coração.

Dias _____ por **SEMANA**

( ) Nenhum

3b. Nos dias em que você faz essas atividades vigorosas por pelo menos 10 minutos contínuos, quanto tempo no total você gasta fazendo essas atividades **por dia**?

Horas: _____ Minutos: _____

Estas últimas questões são sobre o tempo que você permanece sentado todo dia, no trabalho ou na escola, em casa e durante seu tempo livre. Isto inclui o tempo sentado estudando, sentado enquanto descansa, a fazer trabalhos de casa, a ler, sentado ou deitado assistindo TV. Não inclua o tempo gasto sentando durante o transporte em autocarro, comboio, metro ou carro.

4a. Quanto tempo no total você gasta sentado durante um **dia de semana**?

_____horas ____minutos

4b. Quanto tempo no total você gasta sentado durante em um **dia de final de semana**?

_____horas ____minutos

II. QUESTIONÁRIO RETROSPETIVO DAS 24 HORAS

Data:

1. Tente se lembrar do dia de ontem:

1.1 Que horas acordou? …...h…...m

1.2 A que horas adormeceu? ……h……m

Hora:	Descrição detalhada de alimentos e bebidas	Quantidade (gramas ou medidas caseiras)	Local

O dia de ontem foi um dia alimentar normal? Sim…… Não……

Se não, o que foi diferente?

Toma algum suplemento alimentar?

Sim…… Não……

Se sim, qual.....