U.PORTO

FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

A BAGAGEM (RE) CONSTRUÍDA PARA APRENDER A ENSINAR: OS PICOS E VALES DE UMA PROFESSORA ESTAGIÁRIA

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 condicente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março e Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro)

Orientadora: Prof.ª Doutora Elisa Marques

Sofia Raquel Santos Barros

Porto, setembro de 2014

Ficha de Catalogação

Barros, S. R. S. (2014). *A bagagem (re) construída para aprender a ensinar: os picos e vales de uma professora estagiária.* Porto: S. Barros. Relatório de estágio profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, ENSINO, ENTUSIASMO, MOTIVAÇÃO, AFETIVIDADE.

"Só hoje senti que o rumo a seguir levava pra longe
Senti que este chão já não tinha espaço pra tudo o que foge
Não sei o motivo pra ir, só sei que não posso ficar
Não sei o que vem a seguir, mas quero procurar
E hoje deixei de tentar erguer os planos de sempre
Aqueles que são pra outro amanhã que há-de ser diferente
Não quero levar o que dei, talvez nem sequer o que é meu
É que hoje parece bastar um pouco de céu
Só hoje esperei já sem desespero que a noite caísse
Nenhuma palavra foi hoje diferente do que já se disse
E há qualquer coisa a nascer bem dentro no fundo de mim
E há uma força a vencer qualquer outro fim
Não quero levar o que dei, talvez nem sequer o que é meu
É que hoje parece bastar um pouco de céu."

Mafalda Veiga in "Um Pouco de Céu"

AGRADECIMENTOS

Aos meus **pais e irmã** que me transmitiram os valores e educação que fizeram de mim a pessoa que me tornei, pela compreensão e apoio incondicional em todas as fases da minha vida.

Às minhas **amigas de sempre**, Ana, Joana, Daniela, Carina e Rafaela Sousa por me acompanharem mais de perto, me darem a mão em todos os momentos e por caminharem ao meu lado independentemente de qualquer acontecimento.

À minha "*irmã de coração*" e madrinha académica **Andreia Fernandes**, por nunca ter desistido de mim, pelos conselhos, carinho, amizade, confidências e pela força em todos os momentos do meu percurso profissional e pessoal. A sua genuinidade, sinceridade e energia positiva inspirou-me de forma mágica. Obrigada pelo teu sorriso e ombro amigo em todas as horas!

À **Natasha Rocha**, amiga única e de uma pureza incrível, por me ter ajudado a viver melhor este sonho, pelas conversas infindáveis, pelas confidências, pelos momentos de gargalhada e pela sua força interior que me fascina.

Aos meus **Amigos** pelas palavras amigas, por estarem presentes no meu dia-a-dia de sempre, pelas mensagens de incentivo, palavras de apreço e demonstrações de preocupação constantes.

Ao **Ruben Vieira** por me ter acompanhado sempre nesta longa jornada, pelos conselhos e alertas, por tudo.

Aos meus **colegas de trabalho** do Holmes Place Constituição que alegram os meus dias, onde a prestabilidade e a palavra amiga predominam. Em especial ao meu colega **Vasco Barbosa,** pela sua contribuição na elaboração de uma aula e pelo voto de confiança; à **Diana Coelho**, ao **Vítor Ferreira**, ao **Fábio**

Torres, à **Inês Santos e** ao **Luís Fernando** pela amizade, força e confiança depositadas em mim neste percurso.

À minha **Orientadora de Estágio**, Elisa Marques, pela disponibilidade prestada e prontidão nos pedidos de ajuda, pela sua partilha de conhecimentos valiosos e estratégias sempre em prol do meu desenvolvimento.

Ao meu **Professor Cooperante**, Fernando Cardoso, pelo acompanhamento do meu trabalho, pelos conselhos e por ter privilegiado a partilha e a reflexão crítica no seio do Núcleo de Estágio.

Aos meus **Colegas de Estágio** por todos os momentos de convívio, por terem sido referências importantes para mim e pela união, apoio e boa disposição que nos caracterizava. Sem vocês não teria sido tão bom.

À **Escola Secundária** onde vivenciei o meu ano de estágio pelo excelente acolhimento durante todo o ano.

À minha casa de formação **Faculdade de Desporto da Universidade do Porto**, por me ter acolhido durante estes 5 anos, por ter sido o meu castelo de construções e por todos os momentos inesquecíveis e únicos que vão ficar para a minha história.

A todos os **honrados professores** que, nesta casa, contribuíram para a minha formação em especial ao **Professor Rui Garganta**, pelos seus sábios conselhos e prontidão em prestar-me auxílio na sua área de conhecimento, ao **Professor Manuel Botelho** pela sua paciência, genuinidade e por ter acreditado sempre nas minhas capacidades, à **Professora Susana Soares**, pelo voto de confiança e auxílio para integração em possíveis áreas de trabalho.

À minha família d'**Os Bandinhos** por me mostrarem que a chama académica pode manter-se acesa, pelas noitadas inesquecíveis de partilhas e puro companheirismo.

À **Ana Rita Barreiros** que mesmo longe, demonstrou estar perto.

Aos meus **Alunos** por me terem dado a oportunidade de ser sempre melhor, por me terem ensinado a ser professora e me terem mostrado o encanto deste processo. Obrigada por nunca duvidarem de mim, meus tesourinhos.

Ao **Professor e Alunos** da comunidade de **Desporto Escolar** pelos sorrisos arrancados, por me darem a conhecer uma realidade diferente e pela receção tão amável e verdadeira.

INDICE GERAL

AGRADECIMENTOS ..... **V**
INDICE GERAL ..... **IX**
ÍNDICE DE QUADROS ..... **XI**
ÍNDICE DE ANEXOS ..... **XIII**
RESUMO ..... **XV**
ABSTRACT ..... **XVII**
LISTA DE ABREVIATURAS ..... **XIX**
INTRODUÇÃO **1**
CAPÍTULO I – FALAR NA PRIMEIRA PESSOA **3**
CAPÍTULO II – O PONTO DE PARTIDA **7**
2.1. O SONHO 9
2.2. PENSAMENTOS E EXPECTATIVAS: O SEU LUGAR 11
2.3. A PASSAGEM PARA A REALIDADE 14
CAPÍTULO III – A MINHA REALIDADE **19**
3.1. A MINHA ESCOLA 21
3.2. A MINHA TURMA 24
3.3. O NÚCLEO DE ESTÁGIO: PARTILHA, AMIZADE E CONVÍVIO 26
CAPÍTULO IV – A CIDADE DO ENSINO, DA PARTILHA E DA EVOLUÇÃO **29**
4.1. A PREPARAÇÃO DO PERCURSO: O CAMINHO DA INTEGRAÇÃO INICIAL NA TURMA 31
4.2. O PLANEAMENTO DA ROTA 34
4.2.1. O mapa de três relevos 34
4.2.2. O *roulement* dentro do espaço e do tempo 37
4.3. A REALIZAÇÃO DA VIAGEM 40
4.3.1. Objetivo da viagem: os alunos como o melhor sentido 40
4.3.2. A recolha das pedrinhas em contratempo 43
4.3.3. A relação entre o planeamento e a realização 47
4.3.4. Da teoria à prática, do conhecimento à capacidade pedagógica 56
4.3.5. Ser professora: a paixão crescente na dualidade de papéis de ensino e aprendizagem 59
4.3.6. Autonomia: a (re) conquista 63
4.4. A AVALIAÇÃO 67
4.5. REFLETIR A PRÁTICA PARA EVOLUIR A PROFISSÃO 73
CAPÍTULO V – UMA HISTÓRIA DE SENTIMENTOS: PICOS E VALES **79**
CAPÍTULO VI – EU E A COMUNIDADE **85**
6.1. ORGANIZAÇÕES E PRÁTICAS: EXPERIÊNCIAS VIVIDAS 87
6.1.1. Let's dance, let's move (1ª e 2ª Edição) 90
6.2. O DESPORTO ESCOLAR (DE) COMO OUTRA FORMA DE ENSINO 92

6.3. REUNIÕES DE CONSELHO DE TURMA 95
CAPÍTULO VII – INVESTIGAR E AGIR: A INFLUÊNCIA DOS HÁBITOS ALIMENTARES E ATIVIDADE FÍSICA NA APTIDÃO FÍSICA DOS ADOLESCENTES 96
CAPÍTULO VIII - O PONTO DE CHEGADA: ETAPA (IN) CONCLUÍDA 116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 122
ANEXOS 126

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Estatística descritiva dos resultados obtidos no Handgrip **107**

Quadro 2 – Frequência relativa e frequência absoluta da ingestão de água/dia **108**

Quadro 3 – Tipo de refeições realizadas por dia **108**

Quadro 4 – Número total de refeições/dia **109**

Quadro 5 – Estatística descritiva de alguns alimentos presentes no QFA **110**

Quadro 6 – Correlação Linear entre a variável dependente (Hg) e as variáveis independentes (NA e PAF) **111**

Quadro 7 – Regressão Linear Simples entre a variável dependente (Hg) e as variáveis independentes (NA e PAF) **111**

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I: Ficha Individual do Aluno **i**

Anexo II: Questionário de Frequência Alimentar e Atividade Física **ii**

Anexo III: Folheto Informativo de Alimentação **vi**

Anexo IV: ALPHA Fitness Test Battery for Children and Adolescents: Handgrip **viii**

Anexo V: Tabelas da classificação por pontuação dos grupos alimentares do QFA **x**

RESUMO

Aprender a ensinar? Como é ser-se estudante-estagiário rumo à profissionalização docente? Foi este o desafio que expus neste relatório através do meu testemunho do que foram os últimos 365 dias da minha vida e o que cada um deles representou para mim, nesta viagem pela construção e reconstrução. O documento é composto por oito capítulos carregados de experiências positivas e por outras que me deram oportunidade de corrigir e ser melhor e que retratam a minha formação enquanto professora de uma unidade curricular única, a Educação Física. Viver o que nunca antes foi vivido e contactar com o mundo do ensino sem saber o que esperar foram as sensações primárias, no momento de abrir a minha bagagem de estudante e começar a organizar as minhas (ainda poucas) ferramentas para completar essa mesma bagagem como professora estagiária. A reflexividade que compôs a minha formação permitiu-me avaliar e reavaliar sistematicamente a minha atuação, com contratempos e desafios. Com este testemunho pretendo relatar o meu crescimento e desenvolvimento profissional e pessoal, que me permitiu ser capaz de, no futuro, enfrentar a profissão e tudo a que ela emerge. O meu Estágio Profissional foi realizado numa Escola Secundária no Concelho de Gondomar, num núcleo de estágio constituído por mim e mais três estagiários.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, ENSINO, ENTUSIASMO, MOTIVAÇÃO, AFETIVIDADE.

ABSTRACT

Learning how to teach? How was the experience of practicum training towards professionalization? This was the challenge that I have set out in this report through my testimony of what were the last 365 days of my life and what they represented on this trip for the construction and reconstruction. The document consists on ten chapters loaded with positive experiences, others that gave me the opportunity to correct and be better, and that portray my training as pre-service teacher of a special academic course, which is Physical Education. Living what I had never experienced before and contacting with the world of Education, without knowing what to expect, were the primary sensations at the time of opening my background as a student and start organizing my (still few) tools to complete this same background as pre-service teacher. The reflexivity that composed my training allowed me to systematically evaluate and re-evaluate my performance, with setbacks and challenges. With this report I intended to witness my personal and professional growth, which allowed me to be ready to face the future (professionally and all the related consequences). My practicum training was conducted in a Secondary School in the municipality of Gondomar, a training group consisting of myself and three other pre-service teachers.

KEY-WORDS: Practicum training; Teaching; Enthusiasm; Motivation; Affectivity

LISTA DE ABREVIATURAS

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

ApF – Aptidão Física

AS – Avaliação Sumativa

CoP – Comunidade Prática

DE – Desporto Escolar

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

Hg – Handgrip

MEC – Modelo de Estrutura e Conhecimento

MED – Modelo Educação Desportiva

NA – Nível de Alimentação

NE – Núcleo de Estágio

PAF – Prática de Atividade Física

PC – Professor Cooperante

PO – Professora Orientadora

QFA – Questionário de Frequência Alimentar

UD – Unidade Didática

WHO – World Health Organization

INTRODUÇÃO

Estive durante alguns minutos a pensar em como iniciaria um documento que vai traduzir um conjunto de inúmeros fatores, momentos, acontecimentos que marcaram o culminar do meu percurso enquanto estudante. É engraçado e caricato até que o mesmo tenha terminado como estudante mas professora de outros estudantes, meninos igualmente cheios de sonhos, ambições e indecisões, como eu.

Parece que o tempo passou a voar. Um dia entrei nesta viagem com a bagagem cheia de compartimentos por preencher e no outro já estou a chegar ao fim da mesma com alguns compartimentos mais compostos. O Estágio Profissional (EP) representa o culminar de um percurso académico, onde há também uma valorização pessoal, não só enquanto estudantes mas também como pessoas, como seres humanos. Será possível separar o ser humano do ser professor-estagiário (estudante)? Por mais que queiramos, nunca é possível separar a nossa essência da nossa vida profissional, pois é esta que marca a diferença. Assim, se cheguei até à prática, até ao outro lado da cortina, existe uma razão. Esta razão centra-se nos meus objetivos, pelos quais sempre lutei sem ter medo de errar, cair e voltar a levantar-me. Faz parte, tudo isto faz parte. Encarei o estágio como uma conquista profissional mas, acima de tudo, pessoal que me ajudou a ser capaz de resolver problemas, a ser mais autónoma, a conhecer a realidade do mercado de trabalho, a criar laços lindos, a ter melhor noção das minhas capacidades e dos meus limites.

Neste sentido, este ano letivo foi um ano onde descobri uma pessoa diferente dentro de mim, onde me testei a vários campos, onde mudei a minha forma de pensar, onde procurei ser sempre melhor.

Citando Matos (2012, p.3)[1], o "EP visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, através da prática de ensino supervisionada em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais

[1] Normas orientadoras do Estágio Profissional é um documento interno do 2º ciclo de estudos em Ensino de Educação Física nos ensinos Básico e Secundário da FADEUP, elaborado originalmente por Zélia Matos e adaptado para o ano letivo 2013-2014.

que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão."

Para mim, e não descurando as aprendizagens teórico-práticas a ele inerentes, estes aspetos do desenvolvimento profissional valem muito e representaram uma grande fatia do meu sucesso ao longo do ano. A paixão de poder ensinar aquilo que aprendi e simultaneamente aprender para poder ensinar foi crescendo, onde aquelas passadas que não sabia serem as minhas, inicialmente se foram transformando e dando lugar a sensações fantásticas por poder contribuir para a formação de meninos repletos de sonhos e expectativas.

Apresento neste relatório o meu EP, a ponte que sobrepõe vários rios com correntes diferentes, a velocidades distintas mas que possui a excelência e paixão como alicerces fortes e fixos.

Capítulo I – Falar na Primeira Pessoa

Todos nós ansiamos um dia vir a influenciar positivamente a vida de alguém seja de que modo for, todos nós um dia sonhamos em nos tornarmos importantes na vida de alguém e todos nós ambicionamos ser melhores que ontem e muito menos que amanhã. Pois é, e foi com essa ânsia, com esse sonho e com essa ambição que hoje estou aqui a procurar palavras que possam descrever quem eu sou, o que me trouxe aqui, e essencialmente o que me fez ser o que sou, uma professora estagiária.

O meu nome é Sofia Raquel Santos Barros, uma sagitariana sonhadora, aventureira, persistente e lutadora que percorre há 23 anos o seu próprio caminho que foi definindo com diferentes direções. No dia 7 de dezembro do ano de 1990 decidi vir dizer “olá” ao mundo que me conquista e me envolve, todos os dias da minha vida, desde que acordo até ao momento em que vou dormir. Portuense de gema, permaneço fiel às minhas origens onde tenho o privilégio de continuar a viver.

Vida, essa panóplia de significados, de segredos, de interrogações, de vivências, de partilhas, de fases, de conquistas (…) é uma dádiva que nos foi concedida. Eu amo viver. A minha vida significa o meu maior tesouro, que segreda a minha essência, que interroga a minha existência, que vivencia cada dia como se fosse o último, que partilha o sentimento daqueles que dela fazem parte, que é composta por todas as maravilhas do mundo que eu queira que dela façam parte. Depende do rumo que lhe queremos dar sim, mas o acreditar, o sonhar, o lutar, o evoluir são tudo peças cruciais para que o seu puzzle se consiga construir. E aqui estou eu, após sonhar, lutar, acreditar e evoluir, prestes tornar-me no que me invadia o pensamento constantemente, dia após dia.

Por outro lado, as minhas potencialidades passam por aceitar as críticas construtivas que me são feitas desde que fundamentadas, tendo sempre em consideração evitar que volte a acontecer, pois o objetivo é aprendermos com os erros, melhorando de dia para dia; tenho boa capacidade de compreensão, consigo ser flexível e adoro ajudar os outros. Sou uma pessoa reservada e procuro dar o meu melhor em tudo o que faço e onde me envolvo, sou dedicada, empenhada e muito perfecionista, no entanto, desiludo-me muito facilmente caso não cumpra com as minhas expectativas.

Atualmente encontro-me a trabalhar no *Holmes Place* da Constituição como *Personal Trainer* desde Agosto de 2013. É mais um desafio na minha vida, uma área que sempre me apaixonou, o *Fitness*.

Desta forma, o meu percurso até ao ponto onde me encontro hoje traduz-se num caminho de persistência, paixão, esforço e luta por todos os objetivos que sempre me desafiei a mim própria a alcançar. Não foi fácil e nem sempre

correu tudo às “mil maravilhas”, nem como eu imaginava, mas é com os obstáculos e as dificuldades que aprendemos a transcender-nos. Sinto que hoje sou uma pessoa mais completa, mais capaz e que consegui retirar uma lição com o bom e também com o menos bom do momentos e acontecimentos que integraram a minha formação académica, a qual foi fulcral para a construção do meu futuro.

Encerro o primeiro capítulo de muitos que aí vêm, não sobre mim mas sobre nós, eu e o EP.

Capítulo II – O ponto de partida

Como já sublinhei, ao longo da vida todos pretendemos atingir sempre um determinado objetivo. Para isso, traçamos uma meta com determinadas estações onde temos de parar para reconhecer o território e perceber o que este nos pode dar de positivo. Tudo tem um início, um meio e um fim. Tudo começa num sonho, num pensamento, que ganha forma quando nele depositamos todas as nossas esperanças de sermos felizes. Neste capítulo, vou retroceder um pouco na história da minha vida e estabelecer as forças, ligações e fases que se antecederam à concretização do meu caminho profissional e que, em muito, influenciaram na pessoa sonhadora que me tornei hoje.

2.1. **O sonho**

"Eu tenho uma espécie de dever, dever de sonhar, de sonhar sempre,
pois sendo mais do que um espetáculo de mim mesmo,
eu tenho que ter o melhor espetáculo que posso.
E, assim, me construo a ouro e sedas, em salas
supostas, invento palco, cenário para viver o meu sonho
entre luzes brandas e músicas invisíveis."

Fernando Pessoa. "O Dever de Sonhar"

Quando era pequenina pensava: "quando for grande, quero ser veterinária". No entanto, com o passar do tempo e formação da personalidade, percebi que havia dois caminhos que gostava muito de seguir, sendo eles a Nutrição e o Desporto. Eram e continuam a ser duas áreas que me preenchem bastante e pelas quais eu sinto uma enorme atração e curiosidade em saber mais e explorar. A Nutrição adveio do meu interesse pelas questões da alimentação e matérias lecionadas na escola e me despertavam bastante interesse. O Desporto surgiu porque comecei a praticar por iniciativa própria desde pequena e sentia-me realizada e feliz quando ia a um treino de Futsal ou simplesmente a um jogo com colegas e professores da escola básica. Na minha turma de ensino básico e secundário era a menina que mais adorava as aulas de Educação Física (EF) e que as realizava com garra e vontade.

Assim, em 2009, ingressei no primeiro ano da Licenciatura de Ciências do Desporto, na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). O tempo passa a voar e ainda ontem me lembro de ter entrado na faculdade sem saber muito bem aquilo que me esperava. Ao longo dos anos, conheci muitas pessoas que, de alguma forma, me marcaram e deixaram um pouquinho delas na minha vida. Cheguei à "reta final" e estou a terminar mais uma etapa, um ano repleto de trabalho, novas aprendizagens, crescimento pessoal e profissional, e uma experiência única que determinou e pôs em prática tudo aquilo que realmente aprendi durante estes últimos quatro anos de faculdade. Tenho de ser sincera e admitir que não pretendia enveredar pela via do ensino, mas dentro

das opções disponíveis sabia que esta era a mais completa ao nível da formação académica, da qualidade das aprendizagens e do conteúdo envolvido. Deu-me competências bastante interessantes não só para a própria área do ensino, mas também para qualquer área que vá trabalhar futuramente.

Tive a oportunidade de integrar no programa de Mobilidade para o Brasil no 2º semestre do 3º ano da Licenciatura em Ciências de Desporto. Desde que ingressei na faculdade que alimentava esse sonho e felizmente consegui concretizar, dando-me um conjunto de vivências inigualáveis e incríveis, inclusive a primeira experiência profissional na minha área. Trabalhei num ginásio da cidade de Recife – Pernambuco como Instrutora de Musculação. Considero que esta conquista tenha sido das experiências mais ricas que pude retirar da minha estadia no Brasil e que me consciencializou do gosto que nutro por esta profissão, influenciando positivamente a saúde das pessoas. Fiquei muito feliz por me ter sido dada essa oportunidade num país que me acolheu apenas durante seis meses, e ainda me tenham oferecido uma formação específica para realizar esse mesmo trabalho.

Antes mesmo da minha decisão final de entrada neste 2º ciclo de estudos, muitas vozes me diziam que esta área não me ia dar oportunidade de trabalhar devido ao estado do país e à condição dos professores atualmente. Apesar disso, e visto que eu tinha acabado de chegar de um país diferente, não tinha essa imagem comigo e tinha a esperança de que o cenário não fosse tão negro quanto me pintavam. Assim, após várias noites a sonhar acordada, após vários dias a meditar sobre o que iria ser mais gratificante e prazeroso, decidi que o ensino me podia fazer viver coisas que eu não imaginava e descobrir em mim facetas que eu não imaginava ter.

2.2. **Pensamentos e expectativas: o seu lugar**

"*A formação é um acontecimento dinâmico sem possibilidade de conclusão.*"

(Bento, 1995, p. 164)

Sem saber o que realmente me esperava, parti nesta aventura com a certeza de que iria ser um ano repleto de experiências, aprendizagens e momentos únicos. Para além de ser o culminar de todo o meu ciclo de estudos, também representou o primeiro contacto como professora com uma turma de alunos, ou seja, a primeira oportunidade de ensinar numa escola. A minha expectativa não era muito alta, nem muito ambiciosa. Eu esperava, no início desta maratona pedagógica, que o EP me dotasse das melhores ferramentas para o futuro, me proporcionasse a melhor das aprendizagens, que representasse uma rampa de lançamento para a minha vida profissional e sobretudo me ensinasse a adotar e a encontrar as estratégias mais adequadas para transmitir os conteúdos aos meus alunos. Enquanto alunos, todos nós nos apercebemos perante um professor que não é suficiente o saber teórico, o conhecimento na ponta da língua. Também esperava que o meu "eu" se tornasse cada vez mais forte mas deveria também abarcar outras sensibilidades pedagógicas, onde a formação apelasse ao meu crescimento aliado ao meu desenvolvimento e aperfeiçoamento (Bento, 1995). Devemos ter a consciência de qual a melhor forma para melhor transmitir o conhecimento e, principalmente, quais as estratégias que mais se vão adaptar ao tipo de alunos, criando um ambiente de aprendizagem favorável e contribuindo para a motivação do aprendiz. Assim, a sua disposição para aprender e procurar compreender aumentam significativamente. Na minha dualidade de papéis existem duas posições: uma mais reflexiva e recetora (como aluna) e outra mais interventiva e transmissora (como professora). É tão magnífico este processo. A interação social e profissional bem como a integração com o ambiente escolar eram também fatores novos, fatores com os quais nunca me tinha confrontado e que ansiava pela chegada desse momento. E os meus alunos? Acima de tudo, o que

mais desejava era que este ano fosse caracterizado pelo seu sucesso sob minha orientação e supervisão, pois isso representa e representou, sem nenhuma dúvida, o principal fator que determinou o meu sucesso também. Assim, pretendia construir a minha identidade profissional, encontrando a(s) estratégia(s) com as quais mais me identificasse através da criação do meu método de trabalho com o auxílio da experiência e conhecimento do professor cooperante (PC) e da professora orientadora (PO) como referências de excelência.

Esperava dos meus alunos empenho e motivação nas aulas, e tenho plena consciência de que fui e sou a principal responsável pelo despertar e manutenção destes sentimentos (aspetos importantíssimos para a ocorrência de aprendizagem). Sentir que têm vontade de aprender e de evoluir mais aula após aula e que sentem prazer na prática desportiva, era o melhor presente que poderia ter. Daqui esperaria influenciar o gosto pelo desporto e, consequentemente, os hábitos de vida de cada um, contribuindo para uma boa qualidade da mesma.

Relativamente à comunidade prática (CoP), PC e o Núcleo de Estágio (NE) esperava encontrar um “porto de abrigo” onde me sentisse confortável em partilhar fragilidades e conquistas e simultaneamente ouvir as vozes mais experientes e sábias. Pensava muito na importância que um NE unido teria para mim bem como poder retirar o melhor de cada um dos meus colegas para aprender com as diferentes pessoalidades que representaram. No caso específico dos professores responsáveis pela prática de ensino supervisionada, expectava encontrar conselheiros, mentores, pessoas exigentes comigo em prol da minha evolução formativa e que acima de tudo fossem figuras de apoio que me ajudariam a descobrir o melhor caminho a seguir, valorizando sobretudo a minha individualidade. Quanto a mim, no início desta etapa, estava determinada a trabalhar a minha capacidade de comunicação, uma das minhas maiores dificuldades, a fim de me exprimir de forma mais efetiva, pois esta tem um papel determinante no processo de ensino e aprendizagem dos meus alunos. Por fim, também estava nos meus objetivos integrar-me no projeto de Desporto Escolar

(DE), envolvendo-me ativamente no mesmo o que felizmente se concretizou. Deixar um pouco de mim não chega, vou deixar o melhor de mim.

2.3. **A passagem para a realidade**

O EP, pelo qual todos os estudantes passam no segundo ano de um segundo ciclo de estudos, pode ser entendido segundo Queirós (2014) como terreno de construção da profissão onde o estudante estagiário se familiariza com a mesma, tornando-se um membro da comunidade educativa à qual comumente chamamos de CoP. Como tal, representa o culminar de uma formação contínua e lentamente construída sendo uma viagem muito importante na vida de um estudante. Permite transformar os seus medos e incertezas naturais desta fase inicial (choque com a realidade) em seguranças, mais certezas e experiências positivas. Esta vivência e transferência da teoria para a aplicação envolve processos de integração sociocultural que não se dissociam da prática profissional e permite que aprendamos a ensinar. Não é um processo fácil pois não se encerra na verbalização do conhecimento e envolve múltiplas componentes tal como o pensar, o fazer, o sentir, o partilhar e o decidir (Queirós, 2014). E na verdade não foi mesmo um processo fácil, pois o *"ser-se professor reveste-se de múltiplos papéis e funções"* (Queirós, 2014) e a excelência advém de muitos anos de prática. No entanto, o EP e todas as suas componentes proporcionaram-me, de acordo com as minhas expectativas, uma vivência fulcral na construção da minha identidade profissional. Dotou-me de ferramentas de trabalho através do aprender fazendo, onde o erro foi fundamental no meu desenvolvimento e orientou-me para a exploração das minhas limitações/lacunas no sentido de as ultrapassar com sucesso. A orientação do meu PC, muito para além de positiva na vertente reflexiva, permitiu-me compreender determinadas ações e comportamentos do meu sujeito de ensino (o aluno) com base na minha atitude profissional como professora.

Professor, o que é isso de ser professor? Ainda vão ler muitas respostas a esta simples pergunta ao longo de todo o meu testemunho. Não existe uma definição que determine em toda a sua essência até onde pode ir uma profissão com tanta influência na formação de toda a sociedade. O professor consegue diferenciar a dimensão pessoal da dimensão profissional na sua atuação? Não, claro que não. Todos os professores são diferentes e não existe apenas uma forma de atuar. Por esta razão, esta profissão é tão curiosa, complexa e rica ao

mesmo tempo que se torna também das melhores profissões do mundo. Somos tão responsáveis pelo futuro, pela educação, pela formação e pelo desenvolvimento da sociedade que devemos procurar conduzir o ensino de uma forma cada vez mais eficaz e considerar que, nesse sentido, estamos em constante aprendizagem, pois a formação é contínua.

Frio e borboletas na barriga ganharam forma neste primeiro contacto. Não foi só no dia, na hora e no minuto que iria pôr em prática tudo o que tinha treinado nos anos anteriores, mas sim a partir do momento em que soube qual seria a data da minha primeira aula. A minha primeira aula! Sustentando esta sensação de experiência nova, Arends (1997, p. 486) afirma que *"O professor em início de carreira é um estranho numa terra que nunca viu, um território cujas regras e costumes e cultura são desconhecidos, mas que tem de assumir um papel significativo nessa sociedade."* Não disse a ninguém e guardei para mim aquele nervosismo pouco simpático e que, esperava eu, não me prejudicasse na minha primeira atuação. Era difícil de acreditar que tinha chegado, finalmente, o momento em que ia testar as minhas capacidades, em que ia pôr à prova todos os meus receios, os meus medos, as minhas dúvidas, enfim, cheguei mesmo até aqui. Era um momento muito importante, não queria falhar, não me queria desiludir nem às pessoas que acreditaram em mim e me ajudaram a alcançar este patamar.

Lembro-me como se fosse hoje a primeira vez que me dirigi aos meus meninos, apresentando-me como professora deles e ouvindo o que cada um tinha a dizer sobre si mesmo (apresentação). Estava mesmo a acontecer, aquele que foi o primeiro passo desta caminhada por trilhos, vales e autoestradas. Dado o facto de eu ter uma personalidade mais fechada e de a minha autoconfiança não ser a melhor, os meus receios e inseguranças ainda se faziam sentir bastante. Procurei não transferir esses pensamentos para a minha ação, para que não houvesse essa perceção logo à partida para os meus alunos. Ao mesmo tempo que tinha essa preocupação, também me questionava: "Será que estão a gostar da forma como falo? E do que digo? E de como estou a agir? E da forma de estar? E dos exercícios?". Um turbilhão de dúvidas e de questões (quase

existenciais) sem resposta imediata que me atormentavam neste primeiro passo do restante caminho.

O respeito, a cumplicidade, a consideração, e a dedicação foram máximas que presava que participassem na minha relação com a turma. Não queria ser muito dura mas também não podia ser pacífica de mais, e aí procurava o meio-termo, ansiava um equilíbrio e a conquista da turma era para mim o melhor que eu podia levar comigo deste EP. Esta expectativa será mais explorada num dos posteriores capítulos da minha viagem. Com o passar do tempo, fui conhecendo melhor os meus alunos e procurando desenvolver a minha capacidade de compreensão para melhor atuar e me ajustar às suas dimensões pessoais e sociais.

A minha descoberta guiada pelo mundo do ensino, adquiriu outra visão que assenta na premissa de Alarcão (2003), onde a competência é definida não só pelos conhecimentos teóricos e científicos, mas também pelas capacidades (saber o que fazer e como), pela experiência (capacidade de aprender com o sucesso e com os erros), pelas capacidades sociais e pelos valores (vontade de agir, acreditar, empenhar-se, aceitar responsabilidades). Nem sempre a minha turma assumia a postura empenhada, interessada e motivada que expectava mas depressa compreendi que deveria ser capaz de perceber o porquê disso acontecer, refletindo a prática e experimentando a teoria. O desenvolvimento das capacidades supracitadas presumiam-se em ligação com a capacidade de utilizar várias técnicas comunicativas que me iriam permitir estabelecer com a turma mecanismos de interação e compreensão, com o objetivo de tornar mais eficaz a minha intervenção.

De modo conclusivo, as minhas expectativas relativamente à aprendizagem e comportamento da turma não se faziam realistas inicialmente, pois não eram dependentes apenas dos alunos mas muito em parte da minha mediação e tato pedagógico, referido como uma capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o ato de educar.

Segundo Caires (2001), o facto de o professor estagiário sentir que as suas dificuldades e vulnerabilidades são compreendidas e que há uma sensibilização com a sua situação, constitui para este uma das suas maiores fontes de apoio e

segurança para dar os primeiros passos. Ora, as minhas expectativas quanto ao PC e à PO, não corroboraram na totalidade o que eu pensava vir a acontecer. No entanto, este representa um dos meus vales dos quais vou falar numa história de sentimentos intitulada “Picos e Vales”, no Capítulo V. Por outro lado, a relação com os meus colegas de NE superou as minhas expectativas muito positivamente e em larga escala. A nossa ligação como colegas tornou-se numa amizade e o apoio, as conversas, as trocas de ideias, as partilhas, as brincadeiras e muito companheirismo fez parte da nossa bagagem que fomos transportando com muito orgulho uns ao lado dos outros. Foram muito importantes para mim, funcionavam como pontos de referência e exemplos a seguir. Aprendemos muito uns com os outros onde a crítica e o elogio eram bem aceites através do diálogo constante. Os trabalhos realizados em grupo foram bons momentos onde nos ajudávamos e trocávamos opiniões enriquecendo o nosso desenvolvimento psicossocial e profissional de cada um.

Capítulo III – A minha realidade

A minha realidade, diferente de muitas outras, foi uma realidade apaixonante e cativante. Entrei naquela escola com vontade de perceber qual seria a sensação da inversão dos papéis: outrora lá como aluna, agora lá como professora. É curioso como o mundo e a vida dão voltas sem nos pedir autorização. Agradeço por assim ser, porque eu acredito que tudo o que nos acontece tem uma razão e a minha razão foi, sem dúvida, das melhores.

3.1. **A minha escola**

Como uma instituição possuidora de cultura própria, onde se cruzam a cultura global e os contextos locais, a escola não pode ser desresponsabilizada do seu papel socializador e transmissor de cultura, do seu papel ético e educador numa visão macro de cultura (Antunes, s.d.).

A escola como espaço institucional é incutida na nossa vida como um pilar fundamental para o desenvolvimento da sociedade no seu conjunto e de cada um em particular. Todos somos resultado da influência escolar, seja pelos transmissores de conhecimento (professores), pelos nossos colegas de carteira ou pelo contexto em que a mesma está inserida. Desta forma, tem a finalidade de legitimar, formar e instruir o ser humano para o futuro, dando-lhe autonomia para seguir um percurso, fazer escolhas e tomar decisões, construindo o seu sucesso e lutando pelos sonhos e objetivos.

Passamos grande parte do nosso crescimento na escola, é lá que criamos laços de amizade, que aprendemos a conviver e a partilhar e é também de lá que temos a maioria das recordações da nossa infância e adolescência. Pois é, somos o resultado de toda a influência educacional, das relações sociais e das referências que criamos, sendo estes fatores que nos acompanham desde o primeiro dia de escola até ao presente. Envolve o nosso crescimento e desenvolvimento físico, psicológico e social durante um largo período de tempo. A nossa forma de estar e de ser perante o mundo e perante nós mesmos foi construída e reconstruída várias vezes e diz muito acerca da educação que recebemos bem como das experiências que vivemos em ambiente escolar. Assim, a escola ajuda-nos a formar aquilo que, hoje, são os nossos princípios através do contacto com vários referenciais de vida dos quais alguns nos identificamos e queremos seguir como verdadeiros exemplos. Como instituição, a escola promove mudanças estáveis e desejáveis nos indivíduos através da transmissão de cultura erudita e transforma o espontâneo em refinado e elaborado, contribuindo para o processo de socialização e perpetuação da cultura e da humanização. Assume-se como uma instituição e entidade que questiona e reflete criticamente sobre o seu significado e de tudo o que representa. “*De uma escola baseada na instrução, na transmissão e aquisição*

de conhecimento, evoluiu-se para uma escola que visa a socialização e a educação integral do indivíduo, tarefa que, no dizer de Esteve (cit. por Meirinhos & Osório, 2011, p. 41) é muito mais difícil. Enquanto ao paradigma de escola da sociedade industrial era exigida a seleção dos alunos visando o sucesso de alguns, ao paradigma da escola da sociedade da informação, por razões igualitárias, é-lhe solicitado estar em condições de garantir o sucesso escolar de todos os seus alunos" (Meirinhos & Osório, 2011).

A minha viagem pelo mundo dos ensinos e das aprendizagens começou numa Escola Secundária, que pertence ao Agrupamento de Rio Tinto nº3 e está inserida numa cidade que cresceu bastante nos últimos anos. Este local foi também o meu espaço de aprendizagem enquanto aluna, foi aqui que criei sonhos e conheci pessoas que ainda hoje me acompanham, memorizei professores incríveis e preparei-me para esta jornada que agora chega ao fim. A inversão dos papéis (coloco-me a pensar) não é só uma simples volta às origens, é uma nostalgia que se encerra num retorno inesperado, numa importante passagem, numa formação de personalidade que demonstram o quanto fui feliz em três anos como aluna naquela instituição educativa.

Nas suas imediações, o ambiente desportivo é apoiado por várias estruturas desportivas, nomeadamente Piscina Municipal, 5 Gimnodesportivos, 2 Ginásios, 2 campos de futebol de terra batida, 1 campo de futebol com relvado, 4 *courts* de ténis (2 públicos e 2 pertencentes à escola), 1 pista de manutenção e em Baguim do Monte (freguesia pertencente à cidade), tem um Gimnodesportivo, um polidesportivo (sem cobertura) e uma Piscina Municipal.

A cidade assumiu um crescimento bastante considerável. Rio Tinto é a freguesia do concelho de Gondomar com maior índice populacional. Nos últimos dois censos (2001 e 2011), revelou a maior taxa de crescimento demográfico entre todas as outras freguesias com 6,3%. As taxas de desemprego estão na ordem dos 17% e a taxa de analfabetismo nos 2,5%. Quanto à população escolar, constata-se que, ao longo dos anos, tem vindo a aumentar significativamente, bem como a oferta educativa.

Um aspeto de realçar é o fácil acesso através de transportes públicos que a escola possui. Para além de autocarros, também tem relativamente perto o metro estando, por isso, muito bem localizada.

Ao fim de 18 anos de existência, a remodelação e modernização da escola veio enriquecer o nível de ensino e o conforto dos alunos sendo realizada no âmbito do Programa de Modernização do Parque Escolar. Entrou em pleno funcionamento no início do ano letivo 2011/12 e com a mudança, as instalações desportivas englobam agora dois polidesportivos, dois courts de ténis, um campo exterior de jogos e uma sala de Dança. As turmas são divididas por um total de 5 espaços, sendo que o Polidesportivo antigo é dividido em três partes e proporciona que 7 turmas possam estar a ter EF em simultâneo.

Desde o ano letivo de 2012/13, a escola passou a funcionar como escola-sede do Agrupamento de Escolas de Rio Tinto nº3.

O ambiente da escola é irrepreensível. Não existem incidentes que sejam dignos de registo e quando circulei pelos corredores, assisti a manifestações de afeto dos alunos uns com os outros, com os próprios professores e também com os auxiliares de ação educativa da escola.

3.2. **A minha turma**

Onde tudo começa, onde tudo continua, onde tudo se encerra. Os nossos alunos são a nossa matéria-prima, são quem nos ajuda a ser melhores pessoas, melhores profissionais, melhores professores. Simultaneamente nós, professores, assumimos uma responsabilidade de influenciar a sua formação e crescimento como pessoas e marcamos uma passagem importante da vida deles, a aprendizagem e formação. Esta simbiose clara e tão proeminente torna ainda mais fascinante este processo de transmissão do conhecimento em conjunto com a criação de laços e ligações que nos ficam para sempre. Aliás, eles foram o que me permitiu ser enquanto professora e enquanto estudante nesta dualidade de papéis que somos propostos no EP.

Dava por mim a imaginar como seriam as minhas primeiras *vítimas* de trabalho. Uma turma bem ou mal comportada, com vontade de trabalhar ou não, respeitadora ou impulsiva, unida ou conflituosa, enfim, inúmeros pensamentos invadiam a minha cabeça com toda aquela ansiedade de saber o que me esperava. Iam ser os meus primeiros alunos, a minha primeira turma Por outro lado, sentia-me nervosa e cheia de dúvidas. “Será que vão gostar de mim? Será que vou conseguir criar empatia com eles? Será que vai correr bem? Será que vou ser capaz de ensinar aquilo que pretendo?” Questões que fazia a mim própria, às quais fui dando resposta à medida que o tempo ia passando. Lembro-me, como se fosse hoje, do primeiro contacto com aquelas catorze pessoas que me olhavam com alguma expectativa, curiosidade e dúvida.

Chegou a hora das apresentações. Como todas as outras turmas, esta não é exceção à regra e tem as suas características e particularidades. Era uma turma fora do comum quanto ao número que a compõe na disciplina de EF, dez alunos, dos quais nove são raparigas e um é rapaz. No início do ano letivo, eram catorze alunos, no entanto, por questões extrínsecas à minha disciplina, três alunos mudaram de escola e uma aluna decidiu anular a disciplina. Este facto representou para mim a perda de peças do meu puzzle, do qual tive de reorganizar a construção. Tinham idades compreendidas entre 16 e 17 anos e frequentavam o 11º ano.

Olhando para este panorama, pensei: “Estas pessoas esperam de mim o melhor que eu possa dar. Como posso eu fazer isso? Como posso eu formá-los através da EF? Que lugar ocupa, na vida de cada uma daquelas pessoas, o seu desenvolvimento motor priorizado nesta disciplina tão composta e tão especial?” Dentro destes alunos existem pessoas, pessoas que levam da sua formação outras pessoas com as quais criaram uma ligação, uma ponte de sentimentos, partilhas e experiências boas. São pessoas que mereceram a minha total atenção e preocupação em todo o planeamento; são pessoas que estiveram no meu caminho por alguma razão e são pessoas que eu procurei transmitir os conhecimentos do conteúdo que me apaixona fazer. Assim, era a minha intenção poder incentivar a uma vida mais ligada à atividade física e desportiva, assumindo rotinas diárias mais saudáveis.

Ora, este número tão reduzido de alunos que compunham a minha turma, presenteou-me em todas as aulas com boa disposição, humildade, simplicidade, carinho, fidelidade, vontade de aprender e muita força. Foi uma turma muito especial e me deu a oportunidade de ser, pela primeira vez professora de EF. Cada um deles tinha as suas particularidades e formas de estar muito características. Uns mais caladinhos, serenos e moderados, outros mais efusivos, impulsivos e entusiasmados e outros mais distraídos, aluados e alegres. Esta última característica, a alegria, era predominante no ambiente de aula, e entre cada um dos alunos, pois davam-se todos muito bem e nunca houve qualquer conflito entre os mesmos.

Agora, tenho o orgulho de dizer que os meus alunos representaram a minha força quando eu já não sabia muito bem ao que me poderia agarrar. Sem a minha turma, todo o meu crescimento não seria possível. São meninos como eu um dia fui, repletos de sonhos dentro deles, de dúvidas naturais da sua fase, a descobrir um dia novo todos os dias, a viver amizades e amores intensamente e a precisar de se encontrarem como pessoas a cada dia que passa.

3.3. **O núcleo de estágio: partilha, amizade e convívio**

O protocolo existente entre a FADEUP e as escolas nas quais realizamos o EP assegura, normalmente, 3 estagiários por ano.

Para mim, o NE é um todo. Sendo este, um ano repleto de descobertas, de superação de dificuldades e de crescimento pessoal e profissional, as pessoas que nos acompanham durante o mesmo são de uma importância infindável. Passo a sublinhar que o meu NE foi o melhor que podia ter tido, o qual foge um pouco à regra pois era constituído por quatro pessoas ao invés de três, sendo eles dois rapazes e mais uma rapariga. Apesar de já nos conhecermos de anos anteriores, nunca tivemos a oportunidade de trabalhar juntos. Esperava, no início do ano letivo, que conseguíssemos retirar o que cada um tem de melhor e utilizássemos esses aspetos em prol da nossa aprendizagem como professores, através da partilha de ideias e opiniões, considerando sempre as particularidades de cada um. Felizmente, o nosso espírito de grupo na organização e realização de determinadas atividades e tarefas foi bem visível. A união e amizade que fomos alimentando ao longo do ano letivo principalmente, pela partilha da mesma situação de aprendizagem foi uma constante e tenho muito a agradecer a estes meus três colegas. Sem eles, o EP não teria sido igual. Apesar de ser a única estagiária com o estatuto de trabalhador-estudante, não denotei nenhuma diferenciação e distanciamento, mantendo-me sempre ocorrente de tudo. Apesar de ter muito menos tempo disponível para a realização das tarefas de grupo que nos eram incutidas, eu era sempre incluída na realização das mesmas, dando o meu contributo. Procuramos chegar sempre a um consenso, respeitando a opinião de cada um através de diálogo e discussão de ideias saudável.

Para além desta vivência e aprendizagem com os meus colegas de núcleo, o PC representou um interveniente muito importante na orientação desta última etapa da minha formação bem como a PO. Ambos foram dois pilares que me mostraram os caminhos pelos quais podia enveredar, que me ajudaram a resolver algumas dúvidas, incertezas e inseguranças características do EP. Para além disso, o estabelecimento de rotinas de trabalho, os métodos e as estratégias a utilizar foram aspetos que tive de encontrar e analisar aqueles que

melhor se adaptavam à minha personalidade. Por este lado, ambos deram o seu importante contributo para a melhoria do meu desempenho nas aulas e fora das mesmas através de sugestões e conversas pertinentes acerca das minhas principais dificuldades.

Capítulo IV – A cidade do ensino, da partilha e da evolução

Antes de iniciar esta viagem no mundo do ensino e das aprendizagens, das construções e reconstruções, do fazer e do fazer de novo, a minha bagagem estava pequenina. Ainda leve, precisava de preencher alguns compartimentos vazios e descobrir como colocar aqueles que me poderiam ser úteis em prática. Esta bagagem de que falo não envolve apenas os compartimentos profissionais da minha vida. Mais que este desenvolvimento profissional, eu levava comigo a minha essência pessoal, a minha personalidade (muito particular) e as minhas experiências anteriores sejam elas quais fossem. Claro que iria mexer em cada um desses espacinhos na esperança de os fortalecer e melhorar. Iniciar uma nova etapa, começar um novo episódio, contar uma nova história, encontrar novos caminhos e descobrir aqueles que são menos acidentados são factos inerentes a todas as fases da nossa vida. A minha vida enquanto professora/estudante estagiária foi um conjunto de picos e vales que apresentarei de seguida.

4.1. **A preparação do percurso: o caminho da integração inicial na turma**

A relação entre educador e educando é um dos pilares do pensamento e do ato pedagógico.

(Bento, 1995, p. 127)

O meu crescimento e o dos meus alunos foram muito influenciados pelas experiências vividas no início do ano letivo. Assim, foi muito importante que o PC tenha valorizado e proporcionado, durante um período inicial, que entre o NE observássemos as aulas uns dos outros com o propósito de nos conhecermos, de partilharmos e discutirmos ideias e decisões, resultando num amparo perante um desafio novo para todos. Este facto ajudou a suportar o receio e insegurança iniciais fulcrais na resolução de dúvidas e inquietações. A promoção do diálogo e da partilha de experiências entre o NE, resultou numa das razões que nos fizeram tão unidos. Este será um tema explorado e desenvolvido no caminho da reflexão para evoluir a profissão (Capítulo 4.5.).

Pois é, este desafio foi muito importante para mim e como tal os sentimentos já anteriormente referidos tomaram conta de mim, principalmente, na fase inicial, antes de iniciar a viagem. Porque lhe chamo de desafio? Porque realmente o encarei como tal, dado nunca ter experienciado nada idêntico nem nunca me ter imaginado a lecionar aulas de EF numa escola. Não sabia bem o que pensar, não sabia o que me esperava, mas tinha a certeza de que iria ser um ano repleto de aprendizagens maravilhosas que me iriam ajudar a crescer, não só como professora e estudante, mas também como ser humano. E foi. Nesta construção de um novo eu, muitos foram os intervenientes, fatores e acontecimentos que me levaram a refletir, intervir, aplicar e voltar a refletir no que poderia ser modificado.

Nas primeiras aulas lecionadas, a minha principal preocupação era manter o **controlo da turma** não só a nível comportamental mas também ao nível do envolvimento na aula. Queria o máximo deles, tal como eu estava a tentar dar o meu máximo. A minha adaptação inicial às características da turma não foi aquilo

que eu esperava e houve algum desencontro de expectativas. A integração e perceção da relação professor-alunos não foi tarefa fácil mas era uma premissa muito desejada:

"Esta aula foi um misto de emoções, ora estava irritada com o facto de não estarem a dar o melhor deles, ora estava irritada comigo mesma por não estar a conseguir proporcionar a aula que queria. No entanto, tenho o pensamento positivo de que as aulas vão tomar um rumo diferente, um rumo que vai agradar tanto a mim como aos alunos pois o objetivo destas aulas é um ambiente positivo e que ambas as partes estejam satisfeitas ao participar na mesma."

(Reflexão da aula nº 7 e 8, 2 de outubro de 2013)

Este excerto fez parte da reflexão da 7ª e 8ª aula, na qual os alunos não estavam a realizar os exercícios corretamente e tão pouco estavam concentrados na tarefa. Eu ainda não tinha descoberto qual a melhor forma de conquistar a turma, evitando possíveis ambientes de aborrecimento e desmotivação. A verdade é que poderei ter exigido mais deles do que me estavam dispostos a dar e gerou então um desequilíbrio. A dimensão afetiva professor-aluno e o seu reconhecimento da minha pessoa como professora deles são aspetos fulcrais para existir uma simbiose harmoniosa neste processo de troca de valores. Assim, o equilíbrio entre ambas as partes, foi um processo que demorou o seu tempo e que exigiu da minha parte um repensar das minhas estratégias de ensino, de transmissão da informação e de abordagem global na aula. Como dizem Mesquita e Rosado (2009) a promoção de ambientes positivos de aprendizagem envolve uma abordagem integrada da forma como os objetivos, as crenças, os motivos, as emoções e os comportamentos dos professores interagem com as mesmas variáveis nos alunos, resultando os processos complexos de ensino e aprendizagens desse conjunto de encontros e desencontros.

Tudo era novo para mim. Eu ainda estava preenchida de receios, perseguida por pensamentos e confrontada com dúvidas constantes durante a aula e na preparação da mesma. Tal como afirma Allen (cit. por Mesquita &

Rosado, 2009, p. 189) os alunos esperam, sobretudo divertir-se, estar com os amigos e minimizar o esforço e os riscos pessoais. Assim, de acordo com McCaughtry, Tischler e Flory (cit. por Mesquita & Rosado, 2009, p. 190): o sistema social dos alunos deve ser entendido como contendo três dimensões: (1) relações professores-alunos, (2) relações entre alunos e (3) e o ambiente social da organização.

A minha relação com a minha turma ainda precisava de muito convívio, análise e conhecimento de parte a parte para que fosse conseguido como tanto ambicionava, um ambiente positivo de aprendizagem e ser vista como professora deles. Olhando para trás, consigo detetar algumas atitudes e decisões tomadas que poderiam ter sido diferentes, nomeadamente a exigência inicial exacerbada para o que representa um ambiente escolar. A minha fixação na matéria de ensino colocou-me, de certa forma, uma venda nos olhos perante outros aspetos fulcrais no ensino de qualquer conteúdo. A motivação do ser humano para a realização de determinada ação ou tarefa, os consequentes envolvimento e entusiasmo daí resultantes são fundamentais para que exista uma verdadeira aprendizagem ou para que esta aconteça melhor e mais rapidamente. A otimização do ambiente de aprendizagem exige a consideração do sistema de relações entre o professor e o aluno, sendo num ambiente caloroso e vivencial, de consideração e cuidado, numa orientação clara para o aluno que os níveis mais elevados de participação podem ser conseguidos (Mesquita & Rosado, 2009). Assim, a minha preocupação após reflexão desta aula e conversando com o meu PC foi modificar a minha postura e então percebi que aquele não era o caminho mais certo a seguir. O excesso de rigidez, deixou de existir e voltei a repensar na melhor forma de os cativar, priorizando o seu bem-estar e lazer nas aulas de EF.

Não queria ser vista apenas como mais uma professora, mas sim que confiassem em mim não só como a principal responsável pela sua evolução na minha área científica de ensino, como também numa relação saudável de amizade. Como diz Bento (1995, p. 128), *"nenhuma pessoa é apenas uma essência discente, nenhuma situação é apenas pedagógica*."

4.2. **O planeamento da rota**

"O objectivo da planificação dos processos de ensino e aprendizagem não reside exclusivamente no desenvolvimento de meios para a racionalização do processo de ensino, mas também, em medida crescente, na descoberta de determinados contextos reguláveis deste processo."

(Bento, 2003, p. 8)

Segundo Januário (1996), o planeamento visa, principalmente, estruturar o ensino e a aprendizagem de forma a potenciar a eficácia da intervenção pedagógica. Procurando minimizar a possibilidade de enveredar por caminhos menos certos, a organização da minha viagem através de uma rota previamente realizada foi fundamental. O objetivo deste planeamento não era apenas facilitar a minha intervenção e organização mas também definir itinerários mais práticos e eficazes, evitando aqueles que se tornariam mais complexos.

4.2.1**. O mapa de três relevos**

Os contextos ambientais e socioeconómicos existentes na nossa sociedade são infindáveis. Cada um possui as suas particularidades e as suas características físicas, psicossociais e organizacionais pelo que existe a necessidade de uma adaptação a essas mesmas características e particularidades. Como tal, foi necessário preparar o terreno e estruturar os documentos que iriam ajudar na orientação do até então desconhecido. Eu chamo-lhe o mapa dos três relevos devido às suas três diferentes dimensões, assumindo relevos igualmente distintos. Temos o planeamento anual, as UD e o plano de aula.

O **planeamento anua**l estava realizado previamente e englobava todas as modalidades que faziam parte da abordagem da EF no 11º ano, sendo fundamental para a elaboração das UD. Apesar de estar referido o número de tempos destinados a cada modalidade, esta gestão foi feita por cada professor estagiário consoante as características da turma, os espaços disponíveis e os tempos de aula. Quanto à distribuição das modalidades pelo ano letivo, nem

todas foram lecionadas no período em que estavam inseridas, como foi o caso da disciplina de Atletismo, lançamento do peso, e da dança. Após a análise deste documento, realizei o plano anual da turma, organizando o percurso de ensino da seguinte forma: o 1º período foi composto pelo Futebol (12 tempos), pelo Atletismo (7 tempos) que englobou as disciplinas velocidade, lançamento do peso e salto em comprimento, pelo Ténis (2 tempos) e pelo Badminton (13 tempos); o 2º período foi composto pelo Basquetebol (17 tempos), pela Ginástica Acrobática (12 tempos) e pela Dança (3 tempos) e, por fim, no 3º período foi lecionada apenas uma modalidade que foi o Voleibol (20 tempos). A orientação do PC na realização deste documento foi muito importante. Dada a sua experiência, a preocupação e o alerta para os pormenores dos quais eu não me tinha recordado foram uma constante, evitando que o planeamento ficasse comprometido. No fundo, estes detalhes indicados pelo PC revelaram ser bem mais que isso uma vez que remetiam para aspetos relevantes e determinantes no que diz respeito ao planeamento anual. Assim, os dias das atividades extracurriculares, a adaptação de cada modalidade à estação do ano (a modalidade de ginástica acrobática, sendo uma modalidade menos dinâmica, foi abordada quase na primavera, período no qual as temperaturas já eram mais amenas e a análise cuidada do *roulement* de modo a perceber quais as possibilidades de espaço que teria, naquele dia, disponíveis para lecionar e retirar o máximo de aproveitamento na modalidade envolvida.

As **Unidades Didáticas (UD)** foram realizadas para aquelas modalidades que estavam planeadas para um maior número de aulas como o Futebol, o Badminton, o Basquetebol, a Ginástica Acrobática, o Atletismo e o Voleibol seguindo o Modelo de Estrutura e Conhecimento (MEC) de Vickers (1990). Este modelo foi importantíssimo na orientação de conteúdos e aprofundamento de conhecimentos, explorando as melhores formas de os transmitir, ensinar e aplicar na prática. A sua composição em módulos e em categorias transdisciplinares permitiu uma diferenciação das diferentes etapas de ensino bem como de todos os fatores externos intervenientes nesse processo como as características da turma e do contexto escolar específicos da modalidade. Esta fase do planeamento foi aquela em que tive mais dificuldade devido à

especificidade da organização dos conteúdos pelo tempo e extensão das modalidades. Considero uma das tarefas indispensáveis do professor, visto que representa a base de estruturação dos planos de aula e da progressão de ensino contribuindo para uma maior eficiência e eficácia do mesmo. Previamente à sua realização, a avaliação diagnóstica (AD) era uma mais-valia que me permitia ter uma perceção do nível dos meus alunos e a partir dessa análise podia definir a sequência de ensino com mais cuidado. Como a turma apresentava geralmente um nível idêntico em todas as modalidades, a organização dos conteúdos a lecionar foi mais facilitada. No entanto, as minhas dúvidas residiam principalmente no tempo que devia destinar a determinado conteúdo, o que implicava também que conhecesse de uma forma aprofundada a modalidade, compreendendo assim as necessidades temporais das componentes táticas e técnicas da mesma. Confesso que tinha mais facilidade em fazer este planeamento nos desportos coletivos comparativamente aos individuais pois nestes últimos, os alunos, normalmente, apresentavam mais dificuldades e precisavam de mais tempo para a consolidação.

O terceiro mapa que me serviu como uma bussola foi o **plano de aula**, ou como diz Arends (1997) também o podemos imaginar como um mapa de estradas onde, quando não conhecemos o caminho, é necessária uma atenção especial e cuidada ao mesmo.

Mais uma vez referindo o MEC como documento estruturante de toda a planificação, este permitiu-me simplificar a passagem da teoria para a prática, onde as categorias transdisciplinares me ajudaram na organização das componentes. Todos os MEC foram elaborados em conjunto com os meus colegas do NE, o que se revelou bastante vantajoso pois havia discussão de ideias permanente, troca de opiniões e partilha de conhecimentos que tornaram os documentos mais completos e ricos. Por um lado, não foram só os documentos que ficaram mais completos e ricos mas também senti que, através deste método de trabalho em grupo, consegui aprender muito. A complementação das vivências e experiências distintas de cada um de nós alargava o campo pedagógico e científico, oferecendo uma preparação para os restantes planeamentos muito mais segura e eficaz. Apesar da realização em

grupo, tínhamos consciência de que era necessária uma adaptação à realidade e condição da nossa turma, tanto na caracterização da mesma como também na sequência e escolha dos conteúdos a lecionar consoante a AD previamente realizada para este efeito. Como tal, era necessária a pesquisa e atualização do meu conhecimento, para que a transferência para a prática resultasse na melhor aprendizagem possível para os meus alunos. Logicamente que qualquer documento relacionado com o planeamento tem a finalidade de guiar a ação pedagógica do professor. Assim sendo, é passível de qualquer tipo de alteração de acordo com as reações e respostas dos alunos, contextos e condições espaço temporais. Posteriormente, no ponto onde relato a minha viagem irei referir alguns exemplos dessas alterações que não estavam planeadas.

Considero que todos estes mapas podem ser comparados a verdadeiras cartas de orientação, mas com a ligeira diferença de que podem ser alvo de modificações consoante o contexto ambiental e social (recursos materiais, temporais e humanos) assim o exigir, de modo a que a nossa atuação, enquanto facilitadores da aprendizagem, seja o mais eficiente e eficaz possível.

4.2.2. **O *roulement* dentro do espaço e do tempo**

Este documento é elaborado pelo departamento de EF e consiste na organização dos espaços desportivos, atribuindo-os aos professores de EF de acordo com uma rotação. O planeamento anual da turma foi muito importante não só para a minha intervenção direta como também para a organização das modalidades pelo espaço que me estava destinado no *roulement*. Assim, consoante os espaços que me estavam atribuídos, eu analisava em conjunto com o PC quais as melhores modalidades a lecionar, definindo da melhor forma a sequência de ensino e de modo a evitar interrupções. Nas minhas aulas de 100 minutos, à quarta-feira, todos os espaços desportivos estavam distribuídos pelas turmas, enquanto nas aulas de 50 minutos à sexta-feira, tinha a possibilidade de trocar com três espaços que estavam sempre desocupados. Como havia muito espaço no exterior, mesmo quando me era atribuído um espaço pouco adequado para determinada modalidade, tinha sempre a

possibilidade de ocupar um pouco do mesmo caso este também não estivesse totalmente em utilização no caso das aulas de 100 minutos.

No entanto, existiram alterações que fui forçada a fazer devido às condições climatéricas não permitirem realizar a aula no espaço exterior.

"*Hoje, devido à limitação do espaço, não pude dar continuidade o trabalho que tem vindo a ser realizado na UD de Voleibol. Como fiquei no G5, o espaço de dança e ginástica, e a meteorologia não estava favorável para realizar a aula lá fora, não tive outra escolha se não Dança, de acordo com o conteúdo que já tinha abordado no 2º período.*

Infelizmente, senti que o tempo de aula não foi bem aproveitado. Os alunos mostraram-se pouco agradados ou mesmo insatisfeitos pela interrupção da modalidade e não transmitiram tanta predisposição para a prática e envolvimento. "

(21 de maio de 2014, reflexão de aula nº 86 e 87)

Não havia planeado a aula nem tão pouco sabia o que ia fazer. Podia-me ter preparado melhor para todas as possíveis situações que nesse dia pudessem surgir. Decidi dar continuidade à modalidade de Dança que já tinha iniciado no 2º período. A coreografia tinha ficado incompleta, o que me permitiu dar uma aula com conteúdo.

Felizmente, estes acontecimentos não ocorriam muitas vezes pois, apesar da rotação dos espaços ser feita de aula para aula, os recursos materiais estavam bem distribuídos, de uma forma geral, pelos mesmos, permitindo na maioria das vezes que não fosse interrompida a UD. O único espaço que causava alguma limitação para as modalidades coletivas era a sala de dança (G5) mas, ao longo do ano, com a ajuda do PC e do *roulement* procurei sempre arranjar solução para as alturas em que me estava destinado. Por exemplo, no 1º período, estava a lecionar Futebol e vi-me na necessidade de interromper a modalidade pois foi-me atribuído o espaço G5 numa quarta feira. Aproveitando o facto de ter de realizar algumas AD para modalidades que iria lecionar posteriormente, encaminhei a turma para o espaço exterior e realizei a AD de

Atletismo nas disciplinas de velocidade e de salto em comprimento e no espaço destinado realizei a AD de Ginástica Acrobática. Como a dimensão da turma era reduzida, por vezes também era possível dividir um espaço com outro professor ou mesmo realizar a troca de espaços com a devida antecedência. Contudo, na maioria das vezes não sabia previamente estas situações pelo que, quando tinha consciência que havia a possibilidade de lecionar duas modalidades distintas, preparava-me realizando dois planos de aula.

4.3. **A realização da viagem**

"A essência do conhecimento não é tê-lo, mas sim usá-lo."
Confúcio

4.3.1. **Objetivo da viagem: os alunos como o melhor sentido**

Os meus meninos (como ousava chamá-los), foram a força que alimentou a minha jornada no EP. No início do ano letivo contabilizava 14 'tesourinhos' mas, ficaram reduzidos a 10 devido, principalmente, a transferências de escola para colégios. Nas primeiras aulas, a relação professor aluno visa criar uma base de confiança e respeito mútuo e o desafio do professor é ser visto como tal pelos alunos, através da criação de empatia, da conquista do compromisso durante as aulas de modo a gerar um bom clima de ensino e aprendizagem e da confiança estabelecida. E foi esse um dos meus principais propósitos. Estava com receio que não gostassem de mim ou da minha forma de dar as aulas e ansiava pelo momento de agarrar a turma e sentir que me viam como "a professora de EF." Demorou o seu tempo mas foi uma expectativa correspondida através de muita compreensão, análise, observação de comportamentos e reflexão sobre mudanças que deveriam ser feitas para melhorar a relação pedagógica tão importante no processo de ensino e aprendizagem. Quando refiro todas estas estratégias, falo sobre a minha atuação e de posturas que constatei não serem as mais ajustadas para aquela turma. Com o tempo, consegui compreender que ser professor, não é só garantir que a matéria de ensino é transmitida com qualidade mas também olhar para o aluno como pessoa que é, e perceber se este se sente feliz com a tarefa e/ou atividade que está envolvido.

Dei por mim a pensar, durante e após o planeamento, em cada um deles em particular. Os sentimentos durante a aula, os comportamentos, as reações, o empenho, a vontade, os sorrisos, os progressos eram indicadores que me transferiam para um repensar do que podia fazer de melhor para os meus alunos se sentirem compreendidos e envolvidos nas minhas prioridades.

Cada um deles tinha a sua forma de estar e de ser, a sua personalidade particular. Uns acompanhados de timidez, outros transbordavam alegria e

entusiasmo, outros mais responsáveis e atentos, outros mais aluados e distraídos e outros mais sensíveis e sérios. Todos eles fizeram parte de um puzzle muito importante na minha vida bem como no meu crescimento pessoal e profissional.

No mundo do ensino, não é apenas o professor que ensina os alunos a sua especialização. O docente também retira boas lições resultantes do convívio e interação com pessoas que ainda estão a construir o seu percurso e ainda têm muitos sonhos por alcançar e objetivos por cumprir. Bento (1995, p. 131) concorda que a aprendizagem não se baseia apenas na transmissão de conhecimentos específicos mas classifica-se perfeitamente como uma *"permuta organizada de experiências entre professores e alunos e entre estes."* Preocupava-me realmente com cada um deles, com a sua evolução, com o seu bem-estar, com as suas vontades e com a forma como devia agir com cada um deles. A relação professor aluno e a aprendizagem estão bastante relacionadas. Se houver uma troca de experiências positiva bem como um clima relacional favorável e saudável, o respeito do aluno será automaticamente conquistado. Dessa forma, previne-se que exista a oportunidade de surgirem comportamentos desviantes e desinteresse pela unidade curricular. Felizmente, o que eu não estava a encontrar nas primeiras aulas, como já referi anteriormente, consegui encontrar com o passar do tempo, através de análises, conversas com os alunos e observações permanentes. Apesar de sentir que lhes podia ter dado uma pessoa diferente, mais motivada, mais entusiasmada, mais segura, era notável a satisfação e felicidade que demonstravam na realização da maioria das aulas. Inicialmente, a minha postura rígida e mais retraída distanciou-me dos alunos e criou uma barreira que estava a ter dificuldade em quebrar, mas aprendi que as aulas de EF devem ser vividas de um modo mais descontraído, menos exigente e ajustado às necessidades e características dos alunos, colocando os mesmos como o centro de todas ações do professor.

Já aconselha Bento (1995) para nunca encarar um aluno como um meio de realização dos nossos objetivos e/ou planos pedagógicos, pelo contrário, deve ser dada maior importância à personalidade em transformação destas pequenas

sementes que também têm finalidades próprias na sua subjetividade, dignidade, direito e autodeterminação.

Para terminar a minha referência à locomotiva que me transportou durante toda a minha viagem, não posso deixar de referir que estes pequenos grandes 'tesourinhos' foram a minha grande motivação. Foram eles que me colocavam um sorriso na cara, mesmo quando pensei que não ia aguentar a pressão de todas as tarefas que envolviam a minha vida naquele momento. Naqueles dias mais escuros em que me sentia incapaz de ser melhor, em que pensava da forma mais negativa acerca das minhas capacidades, eles conseguiam ter o poder de me animar e de me fazer dar mais um passo e depois outro.

Não eram uma turma perfeita relativamente ao aproveitamento a nível geral (inclusive nas outras unidades curriculares) pois revelavam, por vezes, défice de atenção e concentração, pouco entusiasmo e pouca vontade de aprender, ou seja, pouca *garra*, passando a expressão. No planeamento e na aplicação prática eu procurei variar os estímulos com exercícios criativos e aulas dinâmicas de modo a quebrar rotinas e evitar monotonia. No final do 1º período, questionei a turma do que pensava acerca da forma de lecionar as aulas e da organização das mesmas. Pretendia ter a perceção do outro lado da moeda, para que no 2º período pudesse melhorar, alterar ou acrescentar o que fosse necessário onde os alunos sentiriam que realmente a sua voz era ouvida. A resposta foi muito satisfatória. Os alunos referiram que gostavam da forma como eu dava as aulas, pois estas eram sempre diferentes, criativas e nunca faziam as mesmas coisas, ao contrário do que maioritariamente sentiram em anos anteriores.

Nas reuniões, o cenário retratado sobre o desempenho da turma era desastroso. As queixas eram praticamente unânimes: falta de interesse, de vontade de trabalhar, de concentração e de objetivos o que se refletia em notas muito baixas a nível geral. Sinceramente, tal foi a minha surpresa que, ao aperceber-me deste facto, decidi conversar com os alunos sobre o que eu pensava sobre isto. Se eles próprios não estavam a conseguir motivar-se intrinsecamente, eu senti que devia fazer alguma coisa como agente educativo que era. E assim foi. A mim causava-me uma certa confusão como meninos tão bem comportados tinham tão pouco aproveitamento escolar, não podia ser!

Como tal, fui questionando o seu desempenho nas restantes unidades curriculares, chamando-os à razão caso fosse necessário. Aquele era o momento deles se formarem e lutarem pelos seus sonhos, por isso, deveriam estar direcionados para tal.

No último dia de aulas, como modo de despedida, ofereci um chocolate a cada um. Antes disso, proferi algumas palavras que tinha no coração sobre o ano que tinha passado, sobre a forma como me tinham cativado e que nunca iriam cair em esquecimento pois, para além de serem a minha primeira turma, foram muito especiais. Acreditava muito neles e fazia questão de lhes relembrar que eram capazes de tudo em todas as aulas. Não fui a melhor professora do mundo, talvez chegue lá perto, mas no momento em que me apercebi que as lágrimas lhes corriam pelo rosto, senti-me a pessoa mais feliz do mundo por ter conseguido marcar a diferença, por perceber que gostavam de mim e por ter conseguido estabelecer o bom relacionamento de que ansiava conquistar no início da viagem.

"Os professores mais eficazes acreditam que os alunos conseguem aprender e assumem que a sua grande responsabilidade é ajudá-los a aprender."

(Mesquita & Graça, 2009, p. 41)

4.3.2. **A recolha das pedrinhas em contratempo**

Como qualquer viagem que fazemos ao desconhecido, enveredamos por caminhos mais acidentados e encontramos alguns obstáculos que temos de contornar para chegar ao destino. O ano de estágio foi assim mesmo. Infelizmente, condicionado pela minha falta de tempo devido à minha condição de trabalhadora estudante, o estágio não decorreu da melhor forma pois não pude aproveitar todos os momentos que este me proporcionava e a minha evolução podia ter sido diferente. Foram meses e meses de difícil gestão das 24 horas que tinha disponível para cada dia. Entre o meu emprego, que muito de mim exigia e continua a exigir, e o EP que não se prendia apenas com as aulas

lecionadas, era pouco o tempo que sobrava para as restantes tarefas inerentes ao EP e o tempo de descanso ficava limitado às horas de sono que, na maioria das vezes, não eram suficientes. Avaliando a multiplicidade e simultaneidade de tarefas inerentes ao estágio, é desencadeado um elevado nível de cansaço não só físico como também leva a um desgaste psicológico resultante das tensões aliadas a este período de intensa experimentação e aprendizagem (Caires, 2001). Se me for colocada a questão de qual foi a minha principal barreira durante este ano, e o que poderia ter sido modificado para um melhor rendimento e resultado, eu responderia que, sem dúvida, teria sido o tempo disponível para viver intensamente todas as ações envolvidas na viagem maravilhosa ao mundo do ensino constante e recíproco.

A perceção das minhas principais dificuldades levava-me para o 'vale'. De seguida, a procura incessante de contornar ou mesmo eliminar essas mesmas dificuldades conduzia-me a conseguintes progressos, os denominados então de 'picos'. O que eu queria era sair rapidamente desse vale e procurar soluções para regressar novamente ao pico. Apesar de constantes intervenções minhas, do meu NE e dos meus orientadores sempre na tentativa de melhorar, este ciclo repetia-se inúmeras vezes constituindo um processo de construção e desconstrução que me preparou para ser melhor profissional e melhor pessoa, na busca incessante da minha identidade profissional.

A minha principal dificuldade era a **comunicação** com os alunos. Existem variadíssimas formas de comunicação, entre elas duas fundamentais no processo de ensino e aprendizagem, a comunicação verbal e a comunicação não verbal, através de linguagem corporal. Inicialmente, tive de trabalhar bastante a informação que pretendia transmitir num determinado exercício, de modo a poder selecionar aquela que considerava mais relevante. Assim, e como o nível de atenção dos alunos variava significativamente não só entre eles como também de aula para aula, tornou-se pertinente melhorar a instrução para facilitar as aprendizagens e evitar tempos mortos. Essa barreira foi sendo ultrapassada, no entanto, ao longo das sessões, era necessária uma reflexão específica sobre novas estratégias para melhorar o *feedback* (frequência e qualidade), o meu tom de voz (um pouco baixo) e a linguagem mais adequada a

utilizar, representando grandes desafios para mim. Como tal, a minha estratégia foi principalmente, avaliar os comportamentos e reações dos meus alunos perante as minhas ações, comportamentos e decisões e, analisar o que poderia ser alterado e o que estava a resultar, ou seja que poderia manter.

"Nem sempre temos o comportamento desejado e/ou esperado dos alunos bem como as suas reações de aula para aula a exercícios parecidos ou mesmo iguais, podem variar substancialmente, como aconteceu durante esta aula. O professor tem um papel fundamental neste sentido, pois deve ser incisivo naquilo que quer ver e na forma como o transmite e eu falhei nesse aspeto pois o que eu observei nos alunos não foi aquilo que pretendia, o que me faz pensar que devo melhorar a minha comunicação e transmissão de informação.

Tenho a vantagem de poder individualizar bastante o trabalho com os alunos devido ao reduzido tamanho da turma e por isso vou apostar mais no feedback individual e caso observe que o erro é comum a toda a turma reúno os alunos e emito um feedback mais grupal fazendo, se necessário de demonstração.

Em suma, nas próximas aulas vou recuar um pouco na aprendizagem e, passo a passo, corrigir as lacunas para poder avançar com calma e proporcionar uma aprendizagem gradual, consistente e eficaz dos meus alunos, proporcionando um bom ambiente de aula em simultâneo."

(17 de janeiro de 2014, reflexão de aula nº 45)

Por outro lado, a aprendizagem só é conseguida caso haja uma relação recíproca entre o querer ensinar e o querer aprender. A relação professor aluno é fundamental nesta dualidade, a que chamo de simbiose.

De acordo com Mesquita e Rosado (2009), aquilo que o aluno vai ouvir pode não ser aquilo que compreende e por conseguinte, o que compreende pode não ficar retido. Daí resultava a minha constante preocupação em proferir as palavras certas e em transferir as situações para uma visualização da ideia em causa pois "retemos, (…), melhor o que vemos do que aquilo que ouvimos; recordamos ainda melhor o que vemos e ouvimos". (Mesquita & Rosado, 2009)

Na realidade, a minha comunicação com os alunos não estava de acordo com estas premissas da clareza. A instrução como processo formativo e informativo estavam a ser os principais pontos a prejudicar a passagem da teoria para a prática. A instrução refere-se a comportamentos de ensino que fazem parte do reportório do professor para transmitir informação diretamente relacionada com os objetivos e os conteúdos do ensino (Siedentop, 1991), da qual também fazem parte todos os comportamentos, verbais ou não verbais (e.g., exposição, explicação, demonstração, *feedback*, entre outras formas de comunicação, nomeadamente não verbal) que estão intimamente ligados aos objetivos da aprendizagem (Mesquita & Rosado, 2009). Denotava alguma desorganização nas ideias que pretendia transmitir no meu discurso, ficando um pouco confuso. Consegui identificar esse erro, com ajuda também do meu NE e melhorei bastante ao longo do ano. Assim, um dos meus objetivos ao nível da minha intervenção foi melhorar a minha comunicação, não só ao nível da instrução verbal, como também ao nível da transmissão de *feedbacks* durante a aula.

O cenário foi-se alterando ao longo do ano. Conforme o meu desenvolvimento profissional foi sendo posto à prova, apercebi-me que estas dificuldades a nível de expressão e comunicação, bem como a colocação da voz de forma clara e audível foram deixando de ser o centro das minhas limitações. Felizmente, penso ter conseguido corrigir algumas destas falhas, nomeadamente na transmissão do conteúdo, pois adotei várias estratégias. Uma delas consistiu na preparação das palavras-chave para transmitir durante a explicação do exercício e na melhor forma para a sua introdução. Dependendo da sua complexidade, poderia recorrer à demonstração imediata dispensando muita informação verbal. Assim, consegui fazer a transferência de uma instrução longa e pouco clara para uma instrução mais curta, concisa e objetiva utilizando então, as palavras-chave mais frequentemente em conjunto com a comunicação não-verbal. Sinto que já consigo comunicar de forma mais efetiva onde a resposta dos alunos teve grande influência nesta conclusão.

Inicialmente, sentia-me um pouco perdida pelo meio das minhas crenças e pensamentos. Algumas vezes limitavam-me e outras vezes faziam-me dar um

‘saltinho’ e libertar-me um pouco mais. Quando me libertava e deixava de pensar nos aspetos que me prendiam e impediam de dar um passo em frente, o resultado era completamente distinto daquele que obtinha quando me agarrava a pensamentos negativos e limitativos. Era um misto de sensações, emoções, dúvidas e inseguranças que pairavam sobre cada planeamento, intervenção e reflexão. Mas este será um compartimento que vou preencher posteriormente.

4.3.3. **A relação entre o planeamento e a realização**

> *“O sucesso pedagógico em Educação Física exige do professor a capacidade de articular habilidades de diagnóstico, de instrução, de gestão e de remediação, adaptando o comportamento à especificidade da situação educativa e às necessidades formativas dos alunos visando criar-lhes as melhores situações de aprendizagem.”*
>
> (Brophy & Everston cit. por Costa, 1996, p. 24)

Chegada a meio da viagem, a minha rota antes traçada ia-me mostrando vários caminhos por onde seguir. As minhas aulas eram constantes desafios que eu tinha de superar com muita análise e reflexão para a definição de estratégias que pudessem resultar melhor que as anteriores. A minha abordagem, nesta vertente, estará assente em três grandes elementos associados à aplicação prática do conhecimento, passando a referir a característica numérica particular da minha turma, a gestão do tempo, do espaço e do material disponível e, por último mas não menos importante, os modelos de ensino que apliquei ao longo do ano.

De acordo com Sarmento (1993), a **gestão da aula** entende-se por um conjunto de procedimentos que permitem absorver vários fatores como o comportamento dos jovens, as atividades, os recursos temporais, materiais e espaciais, regulando-os de forma adequada. Assim, e visto que o sucesso da aprendizagem e a evolução dos alunos neste processo, depende da harmonia entre todos estes fatores (Piéron & Emonts, 1988) foi uma preocupação minha promover ao máximo a rentabilização do tempo de aula, diminuindo aquele em

que não se encontravam em empenhamento motor. Desta forma, a gestão da aula implica e exige que saibamos avaliar e analisar muito bem as componentes de "*organização das situações logísticas, do estabelecimento de regras e normas de conduta, da regulação e sancionamento de comportamentos incorretos e da supervisão e controlo da atividade no decorrer da aula"*[2]. De acordo com esta acuidade e preocupação, fui-me esforçando por realizar um bom aproveitamento e gestão de cada uma delas.

Os recursos materiais, espaciais e temporais são condições externas que devem ser consideradas de uma forma muito cuidada durante o planeamento. Começando pelos recursos temporais devo confessar que o tempo de aula infelizmente voa e por isso, há que procurar aproveitar cada minuto para que a eficiência e eficácia da mesma sejam garantidas. As minhas estratégias para rentabilizar ao máximo o tempo que tinha disponível para intervenção pedagógica, passavam pela preparação do material antes de iniciar a aula, ou seja, ia recolher o material necessário para a sessão e caso fosse aplicável preparava já o espaço antes mesmo de os alunos chegarem. Deste modo, posteriormente não precisava de dispensar tempo nesta tarefa e aplicava esse mesmo tempo na aprendizagem dos alunos. Também atribuía funções aos alunos de recolha ou montagem do material de modo a facilitar a organização, atribuindo-lhes alguma responsabilidade. O meu objetivo era evitar ao máximo que existissem tempos mortos, pelo que privilegiava as transições rápidas de exercício para exercício. No planeamento tinha o cuidado de definir uma ordem lógica de exercícios não só no que concerne ao conteúdo ensinado, como também, à disposição do material e dos alunos no espaço. As rotinas de aula estabelecidas eram muito leves (não rígidas) mas cumpriam com o aproveitamento do tempo útil. Os alunos sabiam que sempre que sinalizava e verbalizava a interrupção da atividade tinham de reunir no sítio por mim definido

[2] Slides do Desporto, Unidade Curricular do 1º ano do 2º ciclo de ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, elaborados por Isabel Mesquita no ano letivo 2012-2013

o mais rápido possível ou permanecer no mesmo local caso fosse essa a indicação fornecida.

Quanto à gestão do material e do espaço, não houve qualquer dificuldade associada. A escola possui boas condições espaciais como ao nível de recursos materiais e por outro lado, o número tão reduzido de alunos facilitava em todo este processo. Apenas na modalidade de Atletismo, quando lecionei a disciplina de lançamento do peso, tive algum cuidado no planeamento do exercícios devido ao reduzido número de pesos. A escola possuía pesos oficiais e pesos didáticos (construídos manualmente) mas estes últimos estavam um pouco destruídos e nesse sentido reparei e reforcei com 'fita-cola' aqueles que necessitavam e ainda estavam passíveis de ser utilizados por mim e pelos meus colegas.

Sobre os **modelos de ensino**, sabemos que existem uns mais centrados na direção do professor e outros que valorizam e dão espaço à descoberta e à iniciativa dos alunos, mas deve haver um equilíbrio entre as necessidades de direção e apoio e as necessidades de exercitar a autonomia, de modo a criar as condições de ensino favoráveis naquele contexto (Mesquita & Graça, 2009).

Numa fase inicial, utilizei fundamentalmente o Modelo de Instrução de Instrução Direta (MID), pois para além de ser muito utilizado no contexto de ensino da EF é também um modelo que permite estruturar o ensino, com ênfase na estratégias instrucionais que seleciona e do nível de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem (Mesquita & Graça, 2009). Eu, como professora estagiária, e estando no processo de formação inicial, no meu primeiro contacto estava muito focada em assegurar que os alunos desenvolvessem competências básicas, garantir que tinha tudo sob o meu controlo e emitia *feedbacks* principalmente corretivos e positivos com o objetivo de motivar o aluno para a realização íntegra da tarefa melhorando simultaneamente o seu nível motor. A adoção deste modelo é priorizada numa primeira fase de contacto e conhecimento da turma, onde a supervisão permanente das tarefas de aula irá contribuir progressivamente para a autonomia dos alunos e a responsabilização por grande parte da sua aprendizagem (Mesquita & Graça, 2009). A minha principal preocupação era utilizar o tempo de aula da forma mais eficaz possível e que os alunos estivessem sempre envolvidos nas tarefas propostas. O controlo

de todos os fatores que pudessem ser responsáveis pelo desvio de atenções estava no meu objetivo bem como a definição de rotinas e regras de bom funcionamento da aula, assunto que vou referir posteriormente. O desenvolvimento de valores psicossociais como a entreajuda, o espírito de equipa, a cooperação e de valores individuais/pessoais como a superação, a capacidade da autocrítica e o empenho, foram focos da minha atuação. Procurava fomentar a correção, ou seja a transmissão de *feedback* corretivo, entre eles, bem como a ajuda dos mais capazes para com os alunos que possuíam mais dificuldades em determinada modalidade.

Por outro lado, durante o planeamento de cada aula, tinha especial atenção às particularidades de cada um dos meus alunos e ao seu nível de desenvolvimento naquele momento. O Modelo Desenvolvimental de Rink (cit. por Mesquita & Graça, 2009, pp. 51-52) assume que a matéria deve ser acompanhada de um tratamento didático onde os ajustes da dificuldade das tarefas ao nível de desempenho dos alunos seja capaz de ir integrando os ingredientes necessários para o sucesso dos mesmos, em função da sua capacidade de resposta. Tendo em consideração o objetivo do docente (ensinar) a aprendizagem do aluno estava sempre em primeiro lugar. A progressão é uma característica que deve coexistir em qualquer processo de ensino aprendizagem para que, os alunos sintam que de uma forma estruturada estão a caminhar para um nível mais elevado e estão a conseguir superar cada etapa com sucesso. A motivação e entusiasmo da minha turma era notável quando sentiam que determinado conteúdo que revelavam dificuldade inicialmente, estava quase a ser conseguido na aula seguinte. Por vezes, a transmissão dos conteúdos não era a mais eficaz. Ou porque não usava a demonstração quando deveria ter utilizado, ou porque (principalmente na fase inicial) não usava palavras-chave e prolongava demasiado a instrução. A minha intenção era explicar tudo e garantir que não restavam dúvidas, no entanto, apesar de já ter a consciência dessa premissa, apercebi-me que estava a prejudicar a aprendizagem com demasiada informação, pois a seleção daquela mais relevante iria ficar comprometida.

O Modelo de Educação Desportiva (MED) não foi aplicado na íntegra por duas razões: o facto de ter apenas 10 alunos limitava esta abordagem e mesmo

com este número reduzido havia aulas em que não compareciam todos; a outra razão, prendia-se com a minha perceção de que a turma não iria retirar vantagens da sua aplicação, no sentido de que ainda estavam muito dependentes da minha intervenção pedagógica. Sinto que o entusiasmo da turma não estava a um nível satisfatório para lhes atribuir tal responsabilização pelas suas aprendizagens, em parte por não ter essa meta definida desde o início do ano letivo e certamente por não ter conseguido manter a turma com os níveis de entusiasmo constantes. Não quero com isto dizer que não fossem capazes de o fazer, pois acredito plenamente que sim, mas implicava que da minha parte houvesse uma intenção declarada a longo prazo de o aplicar. Contudo, dada a importância da competição no desporto e na EF, fiz questão de implementar esta dimensão ou característica em todas as modalidades, através da realização de quadros competitivos de modo a que os alunos sentissem que o seu trabalho, esforço e dedicação nas tarefas motoras tinham o propósito de ser aplicadas em situações contextualizadas a outras dimensões desportivas.

Siedentop (1994) definiu seis características do MED: épocas, filiação, competição formal, evento culminante, festividade e registos estatísticos. Não coloquei de parte a aplicação da competição formal, pois realizava quadros competitivos com as equipas previamente definidas (como já referi), proporcionava a festividade, incentivando os alunos a festejarem os seus progressos, conquistas e vitórias e abordei na modalidade de Voleibol os registos estatísticos do melhor jogador em campo com o critério de mais pontos concretizados. A entrega e aplicação na atividade era claramente diferente daquela que havia quando não estava implícita a competição por sistema de pontuação. Referindo exemplos mais concretos, onde os alunos me perguntavam “Professora, e hoje vamos fazer jogo?” ou tinham manifestações interessantes quando a aula iniciava em forma de jogo. As suas reações quando anunciava os resultados eram algo efusivas mas não tanto quanto eu pensava que seriam.

“Por outro lado, os alunos têm-se envolvido nas tarefas de acordo com as funções que lhes têm sido atribuídas, sendo como praticante ou como

responsável pelas partidas e/ou medições no caso do salto em comprimento. Fomentar esse espírito também desenvolve nos alunos a sua autonomia, obrigando-os a concentrarem-se mais naquilo que estão a fazer no momento bem como a desenvolver a sua cultura desportiva e envolvimento na modalidade."

(29 de novembro de 2013, reflexão de aula nº 33)

"Para além disso, não estava previsto realizar algum tipo de medição no salto em comprimento pois estiveram a aferir a corrida preparatória, no entanto, por sugestão do Professor, realizamos uma medição de um salto de cada aluno. Compreendo e concordo plenamente com esta ideia pois os alunos gostam de saber número e resultados, facto que desperta neles um sentimento de autossuperação e de quererem experimentar mais vezes, a fim de atingir um resultado satisfatório. No final da aula, ainda havia alunos que continuavam a querer saltar, revelando interesse no conteúdo da aula, mais propriamente no salto em comprimento."

(27 de novembro de 2013, reflexão de aula 31 e 32)

"No entanto, alterei essa organização por duas razões: a primeira foi, como já referi, para aproximar ao real espaço de jogo e porque será nestas condições que a avaliação sumativa vai ser aplicada; a outra razão prende-se com o facto de desempenharem o papel de árbitros, desenvolvendo assim a capacidade de observação que lhes permite aprender com os colegas e adquirindo alguns conhecimentos que também faz parte da abordagem da cultura desportiva da modalidade em questão, neste caso o Badminton."

(6 de novembro de 2013, reflexão de aula nº 22 e 23)

Estes pedacinhos de reflexões de aula, demonstram como apliquei alguns princípios do MED, atribuindo funções de árbitros e estatísticos, criando o quadro competitivo, valorizando e priorizando a autonomia em todos os sentidos. É muito visível o que uma simples competição, ou resultado palpável, pode

provocar no empenho, dedicação e prestação dos alunos, pelo que, após ter aprendido que a devo priorizar, apliquei em todas as aulas.

Tal como dizem Mesquita e Graça (2009), não há um modelo melhor ou pior que outro, mas têm contributos distintos e complementares no âmbito do ensino. Como tal, procurei manter uma cooperação criativa e enriquecedora entre os modelos, avaliando qual aquele que melhor se contextualizava à minha turma em determinado momento do processo. Estes dois modelos foram os meus guias não só no planeamento mas também na realização.

Sem dúvida, um dos grandes desafios e particularidades do meu EP, foi o número excessivamente reduzido de alunos que constituíam a minha turma. Como já referi num ponto anterior, comecei por ter um total de catorze alunos e no final do ano letivo terminei com apenas dez. Esta gestão de recursos humanos, por vezes, limitou a dinâmica que planeava para a aula e implicava a adaptação das atividades predefinidas. Quando realizava o plano de aula, pensava sempre na hipótese de ter menos alunos do que o esperado, prevenindo e antecipando as possíveis adaptações e ajustes que fossem necessários. Desta forma, no momento da aula não me sentia desprevenida e era mais capaz de resolver rapidamente quando esta situação ocorria. Não trabalhei por níveis mas, pelo contrário, aproveitei o facto de ter três alunos com maior aptidão para o desporto para ajudarem os colegas a evoluir, sendo vistos como exemplos e referências a seguir. Penso que esta limitação do número de alunos, também contribuiu para o pouco entusiasmo e proatividade que caracterizava o ambiente da turma do qual já me fui referindo. Apesar de serem alunos muito acessíveis, queridos e com bom comportamento, faltava a vontade de serem melhores, vontade de se superarem, ou seja, faltava mais envolvimento nas atividades propostas com o “querer” genuíno. Este facto dependia muito da minha abordagem e partiu da minha responsabilidade contrariar esta tendência, considerando que, se a turma incluísse mais alunos e se fossem mais autónomos, entusiastas e maduros seria uma das minhas mais-valias na resolução deste facto. O excerto seguinte reporta a uma situação extrema de falta de alunos:

"Foi uma aula fora do normal, pode-se dizer atípica, pois foi composta por apenas 4 alunos dos 11 que fazem parte da turma. Felizmente consegui aplicar todas as situações de aprendizagem que estavam planeadas apesar da pouca quantidade de alunos. A motivação dos mesmos com tão pouca gente envolvida na aula é prejudicada, bem como a sua rentabilidade motora pois não têm tempos de descanso e de interação com os outros alunos. Por outro lado, permitiu desenvolver um trabalho mais individualizado e correções mais específicas, dando mais atenção a cada aluno, que foi uma das estratégias que apliquei durante a aula. Quanto à sua gestão, foi relativamente fácil de realizar dado o reduzido número de alunos, apesar de na situação de 3x3 não ter alunos suficientes. Assim, adotei a estratégia de eu e o Professor Fernando Cardoso jogarmos com os alunos apenas como distribuidores de jogo, proporcionando-lhes uma experiência diferente, mais motivadora e cativante, caso contrário iriam estar a jogar 2x2 a maior parte do tempo da aula.(…) No final do jogo, os alunos estavam cansados mas os Professores também. No meu ponto de vista, a dinâmica que criamos foi benéfica para os alunos porque para além de terem a oportunidade de observar a forma como nós, Professores, nos movimentamos em espaço de jogo, também trabalha a análise de jogo. (…) De modo a aumentar o número de alunos presentes na aula, a partir da próxima semana, os alunos que não fizerem aula vão ter de fazer um relatório da mesma que contará para a avaliação."

(12 de fevereiro 2014, reflexão de aula nº 53 e 54)

Este foi o caso mais extremo que fui confrontada durante o ano. Podia ter sido uma aula fracassada, uma aula perdida, uma aula pouco dinâmica, uma aula desinteressante mas felizmente não assumiu nenhum desses cenários. Foi, pelo contrário, uma experiência muito divertida onde denotei que os alunos estavam entusiasmados, empenhados, empolgado e permitiu uma intervenção mais concentrada em cada um dos presentes, inclusive proporcionou maior tempo de exercitação para cada um. Por conseguinte, possibilitou aprendizagens mais eficazes pois o número de repetições por aluno foi muito

superior ao possível numa aula com mais alunos. A participação dos professores na aula foi uma surpresa presente nas expressões dos alunos, observei os sorrisos deles de satisfação e prazer no jogo, e ao mesmo tempo era visível a vontade daqueles quatro alunos demonstrarem as suas capacidades. Existiram algumas vantagens, mas também desvantagens. Na aula seguinte, os alunos que faltaram perderam a progressão pedagógica e denotou-se uma diferença de aprendizagem dos alunos que estiveram presentes para os que tiveram ausentes.

"A verdade é que há alguns que, por terem estado presentes em todas as aulas e se terem interessado mais durante as mesmas em aprender e evoluir, estão num patamar mais acima daqueles que, pelo contrário, se foram desleixando. Como tal, estive mais atenta aos alunos que estavam com maiores dificuldades, a fim de ajudar a que melhorassem e conseguissem acompanhar o ritmo da aula e dos outros alunos."

(19 de fevereiro de 2014, reflexão de aula nº 56 e 57)

Nesta altura do ano (2º período) estavam a ser frequentes as faltas dos alunos à aula de EF, pelo que, como indico na reflexão de aula 53 e 54, apliquei a estratégia da realização de relatório de aula que deveria ser entregue para avaliação caso não comparecessem ou não realizassem a mesma. Na aula seguinte, comuniquei então a toda a turma este facto, que teve o efeito desejado, pois as faltas diminuíram consideravelmente. Concluindo a referência a esta condição externa que integrou a minha vivência, pretendo salientar que o facto de ter o número tão reduzido de alunos permitiu por um lado um acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem mais próximo de cada um deles mas, por outro, limitou a progressão da turma para outros níveis, bem como a aplicação mais frequente de outras vertentes associadas ao desporto como é o caso da arbitragem (apesar de esta ter sido colocada em prática em todas as modalidades).

4.3.4. **Da teoria à prática, do conhecimento à capacidade pedagógica**

"A dignidade da prática é independente da teoria; com a teoria torna-se apenas uma prática mais consciente.
Jank e Meyer (cit. por Bento, 1995, p. 47)

A formação de profissionais de EF e Desporto deve prestar atenção à capacidade de entender os motivos, as conceções e objetivos de ação dos educandos e deve agir em conformidade (Bento, 1995). Quando iniciei o 1º ciclo de estudos, aprendi muito conteúdo que interiorizei e estudei para demonstrar o que realmente sabia sobre aquele assunto, num único momento. A partir daí, a matéria que havia aprendido não iria ser aplicada a curto prazo e a maioria, naturalmente, caiu em esquecimento. Considero que, atualmente, somos sobrecarregados com teorias sem qualquer relação com a ação futura. Apesar do 2º ciclo ser mais direcionado para esta vertente prática e especializada do desporto, a sua duração de dois anos não é suficiente. Sendo que o segundo ano deste ciclo de estudos é dedicado a 100% ao EP, no primeiro a quantidade de matéria, informação e conteúdo a aprender e absorver é muito vasta. Existe sim uma prática associada à teoria no segundo semestre, no entanto, é uma experiência tão pequena que não chega a ser considerada uma ação estruturada e da qual tenha retirado aprendizagens muito significativas. O verdadeiro "choque com a realidade" foi no ano de estágio. A construção da minha identidade profissional, bem como a capacidade de refletir a prática e aplicar a teoria, foram desenvolvidas. Considero que, para me sentir capaz de ensinar alguma coisa a alguém, tenho de estar ciente do conhecimento que pretendo transmitir. Mas, a transmissão de informação, por si só, não chega para potenciar um processo real de aprendizagem. Neste campo, a relação teoria-prática referida por Bento (1995) é uma das maiores dificuldades dos professores e estudantes sendo dois modos de ação do homem pois são dois polos opostos que não se sobrepõem. A ponte entre estes dois conceitos complementares pode denominar-se de pedagogia, onde não é possível existir uma sem a outra. Mais uma vez referencio Bento (1995) que concorda com esta dualidade, atribui outra denominação que faz muito sentido à teoria e à prática, conhecimento e

ação respetivamente. Se analisarmos bem qualquer professor, conseguimos ver que a sua ação é baseada em conhecimento o qual vai sendo constantemente transformado em consequência da sua ação. Tardif (cit. por Lopes, 2014, p. 279) define a prática como o "centro vital […] a partir do qual os professores substituem a sua relação externa com o conhecimento por uma relação interna com a sua própria prática".

Confesso que não tinha o domínio técnico e teórico de todas as modalidades presentes no planeamento anual. Em consequência desse conhecimento menos desenvolvido, foi fundamental estudar, investigar, aprofundar e tornar-me capaz de ensinar os meus alunos. Por outro lado, o planeamento das UD e das aulas exigia que houvesse um conhecimento da progressão didática dos conteúdos a ensinar (conhecimento de conteúdo) e, caso houvesse falta do mesmo, iria refletir-se na eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Por vezes, em algumas aulas de modalidades que não me sentia tão capaz como foi o caso do Voleibol, a minha segurança e confiança na instrução e *feedback* diminuíam consideravelmente.

Ao longo do documento tenho-me dirigido ao conceito de ***feedback*** inúmeras vezes, mas agora vou fazê-lo de modo mais específico declarando as minhas dificuldades de comunicação, os métodos mais utilizados e quais aqueles que positivamente se ajustavam à minha turma. Fazendo este aparte integrante da instrução, devo dizer que relativamente à comunicação era um dos meus 'calcanhares de Aquiles'. O *feedback* pode entender-se por "*expressão genérica que identifica o mecanismo de retroalimentação de qualquer sistema processador de informação*."(Godinho et al., 1997, p. 1) Após um comportamento ou resposta, é pressuposto existir um retorno de informação que permite direcionar esse mesmo comportamento ou resposta para os objetivos predefinidos com a finalidade de proporcionar uma tomada de consciência do estado atual e possibilitar assim a aprendizagem. Só neste sentido é que, no caso especifico da EF, os alunos saberiam quais os aspetos a melhorar e/ou modificar. Sem haver esta chamada de atenção, considero a possibilidade de o aluno permanecer na ignorância do seu desempenho, podendo estagnar ou até mesmo regredir. Também é importante esclarecer que o *feedback* pode

representar qualquer tipo de informação sensorial sobre a ação, não sendo exclusiva à referência de erros. Na transmissão de *feedback*, era preciso pensar a qualidade e pertinência do mesmo, bem como, a frequência da sua utilização para que seja encontrado um equilíbrio pedagógico e que este cumpra com a sua finalidade, apoiar o processo de ensino e aprendizagem. Ao ser utilizado em demasia poderia criar dependência e não ter o efeito desejado. No primeiro período, dava poucos *feedbacks* e estes estavam mais concentrados na correção, ou seja, eram muito descritivos e não eram dados com a devida frequência. A minha atenção durante as primeiras aulas estava canalizada para tantas áreas (tempo, gestão dos exercícios, controlo da atividade da turma) que sentia que não conseguia direcioná-la com a importância devida para os aspetos fundamentais da aprendizagem dos alunos (habilidades motoras). Na primeira modalidade, o Futebol, apesar de ser uma das minhas modalidades onde a deteção do erro era praticamente automática, a frequência do *feedback* não era a desejada pois era difícil descentrar-me dos fatores inerentes à gestão e organização da aula.

A qualidade do *feedback* dependia de diferentes fatores. Um deles era o diagnóstico correto do erro, que por vezes representava uma barreira em modalidades que não estava tão familiarizada como era o caso do Atletismo e Voleibol. Mesquita e Rosado (2009) defendem que esta se vê como uma das maiores lacunas na qualificação deste aspeto que se deve principalmente à falta de domínio de conhecimento do conteúdo. Assim, nestas modalidades procurei estratégias mais criativas que pudessem compensar o facto de não estar tão familiarizada com as mesmas, recorrendo, por exemplo, a vídeos didáticos e esquemas.

Por fim, o tipo de *feedback* mais utilizado por mim era o de questionamento apelando à autonomia de reflexão e análise dos alunos. Contudo, a análise da situação de aprendizagem e do estado do processo ensino determinava qual o melhor *feedback* a adotar. Por exemplo, na fase inicial das aprendizagens de habilidades, o foco do *feedback* deve estar concentrado na forma de execução dos movimentos e dos processos de modo a melhorar a performance (Schmidt, 1991). A minha intenção desde o início era desenvolver o espírito crítico e

consciência dos alunos como forma de fomentar a interpretação da situação através, precisamente, da colocação de questões sobre a ação, potenciando a descoberta guiada. Resultava bastante na minha turma e eu insistia na sua utilização pois, visto a sua desconcentração, desinteresse e falta de proatividade, a intenção era contrariar esta tendência e contribuir cada vez mais para que os alunos se tornassem mais autónomos e envolvidos.

" Questionei-os acerca dos principais aspetos que devem aplicar no jogo e em que circunstâncias isso deve acontecer e obtive respostas muito interessantes. O conteúdo estava na cabeça, no entanto, não é suficiente e por isso devem continuar a trabalhar par melhorar e se for sempre como esta aula, irão conseguir fazer muito mais e melhor em pouco tempo e eu vou fazer de tudo para que isso aconteça."

(5 de fevereiro de 2014, reflexão de aula nº 50 e 51)

Como forma de dar o melhor ensino aos meus alunos, ao longo do ano privilegiei a pesquisa constante, promovendo a atualização de conhecimentos e identificação dos melhores métodos de ensino com recurso a livros, revistas, vídeos, documentos de antigos professores estagiários (Schmidt, 1991) e também conversas com os meus colegas de NE, mesmo nas modalidades em que dominava o conteúdo. Felizmente, estas conversas e observações das prestações de cada um foram uma ajuda preciosa que valeu ouro no meu desenvolvimento pessoal e profissional neste ano recheado de aprendizagens e vivências.

4.3.5. **Ser professora: a paixão crescente na dualidade de papéis de ensino e aprendizagem**

Historicamente ser professor poderá não ser referida como a profissão mais antiga do mundo, mas a verdade é que, desde que o mundo é mundo e o homem se viu como humano, ensinar e aprender é a base da vida.

Ser professor é ser um pouco de tudo. Ser professor é ser um pouco de nós, um pouco do que aprendemos a ser pedagogicamente falando, um pouco

dos nossos alunos, um pouco da nossa família e um pouco do que nos acontece em cada dia da nossa vida. Ser professor é uma profissão especial que eu ainda não tinha descoberto. Ser professor é mais que querer ensinar, é saber faze-lo, é saber cativar um aluno através da nossa paixão por aquilo que fazemos. A emoção e o sentimento que alimentamos pela nossa profissão, pela nossa matéria de ensino que deve ser transmitida e captada pelo nosso alvo de ensino de modo a apaixoná-lo também. Por outro lado, para ensinar algo a alguém, não basta ter o conhecimento científico, não basta ter o conhecimento pedagógico, precisamos de ir mais longe e tornar o ensino divertido, cativante e entusiasmante. Mais que as estratégias utilizadas, mais do que uma instrução eficaz, mais do que um bom domínio técnico, a transmissão de uma postura confiante, apaixonada e segura são componentes potenciadoras de um ambiente positivo de aprendizagem durante a aula, atuando simultaneamente com os sistemas relacionais integrantes de um ambiente positivo de aprendizagem. Devo dizer que, apesar de estar consciente de todas estas características essenciais, nem sempre consegui controlar o meu estado nesse sentido. Por um lado, nas aulas adotava esta postura apaixonada, confiante e segura pois os alunos não mereciam ser prejudicados pelo facto do meu estado de espírito ser influenciado por outros fatores. Por outro lado, senti dificuldade em libertar-me de certas crenças que me atormentavam e me causavam sentimentos de desânimo, de retração, de impedimento de ser “eu” e de construir a minha própria identidade profissional. Como vou referir no Capítulo V, alguns factos contribuíram para que este desânimo me fizesse acreditar que não estava a ter uma boa prestação e a ausência progressiva de *feedback*, levou ao decréscimo do meu entusiasmo e motivação, afetando negativamente estas duas componentes. No entanto, procurei sempre manter o profissionalismo e dar o máximo das minhas capacidades aos alunos pois não podia prejudicar a sua aprendizagem. Se, eventualmente, não me tivesse sentido tão incapaz, se sentisse que alguma coisa do que eu fazia estava no bom caminho, talvez os alunos tivessem tido uma forma diferente de aprender e uma melhor professora. Para finalizar, quero referir que durante o ano letivo tentei fazer o máximo dos máximos para me libertar destes pensamentos e sentimentos, mas nem sempre

era um processo fácil, pois o receio das observações negativas quanto à minha prestação era acentuado.

Mas afinal, existe uma definição para esta profissão tão complexa mas socialmente e culturalmente indispensável?

Esta profissão já foi encarada de variadíssimas formas, desde um mediador de informação até um facilitador da aprendizagem. Para Cunha (2008), o professor não é apenas um especialista nas matérias de ensino, mas também um técnico altamente qualificado em diferentes áreas, nomeadamente no domínio dos estilos de ensino, no conhecimento do desenvolvimento psicossociológico, condicionando as aprendizagens no conhecimento das relações sociais que estabelece entre o aluno e a escola, entre esta e os diferentes agentes sociais que integram a comunidade, e no domínio das técnicas e processos de gestão de conflitos.

Pois é, o professor de hoje em dia desmultiplica-se em diferentes pessoas presentes num ser humano apenas e que pretende dar resposta aos mil e um contextos e ambientes em que possa estar inserido. Entende-se por ambiente e contexto uma multiplicidade de variáveis, entre elas, as características dos alunos, o seu estado de espírito, o local de ensino e os recursos materiais disponíveis. Os alunos são pessoas que ainda se estão a descobrir, que querem conhecer e experimentar coisas novas, que gostam de saber o sentido de todas elas, que valorizam muito o facto de se sentirem capazes. O professor deve atuar como uma espécie de detetive, onde o aluno é o investigado desde a pontinha dos pés à pontinha dos cabelos e desta forma, como dizem Diaz Bordenave e Pereira (1986) o professor irá concentrando-se mais nos alunos como pessoas totais do que na matéria a ensinar. Concordo plenamente com estas premissas e de modo, a conseguir colocar esta investigação em prática, em prol de melhorar a conceção e o planeamento, apliquei um questionário inicial (disponível em ANEXO I) para perceber os gostos, o histórico disciplinar, o contexto socioeconómico, as principais características e a forma de estar de cada um. Na sua lógica, este método/estratégia, por si só não é suficiente para conhecer os alunos. A necessidade de refletir sobre as aulas, mais especificamente sobre o comportamento dos alunos e as suas reações às

diversas situações, contribuiu bastante para eu me adaptar àquele contexto através da adoção de estratégias, tal como já referi no capítulo anterior. Dentro dessas estratégias, percebi que devia valorizar os pequenos pormenores, fomentar o diálogo com os alunos no final de todas aulas sobre o que sentiram durante a sessão tanto a nível positivo como menos positivo, procurar reter a confiança deles e demonstrar-lhes que são sempre capazes de fazer mais do que aquilo que imaginam. Durante o primeiro período, os meus alunos foram uma autêntica descoberta para mim. Para além de ter muitas tarefas nesta fase inicial, o meu principal objetivo era integrar-me na turma pelo que estes processos de investigação, observação e experimentação foram fundamentais para que isso acontecesse. Foi um processo gradual e que me permitiu adequar a estruturação das aulas da forma mais adequada às características da turma, remetendo para o aumento potencial da aprendizagem promovida pelo ambiente positivo e ajustado.

Como seres humanos, os alunos querem ser compreendidos e sentir que são o foco de preocupação do professor que assume um papel fundamental na cultura humana e, por vezes, não é valorizado como tal. Na verdade, alguns professores também não fazem por ser valorizados nesse sentido, pois não estão de facto a valer a responsabilidade da sua profissão. A procura da eficácia de ensino é comum a todos os professores ou, pelo menos, deve ser. Foi alvo da minha preocupação todas as semanas. Procurei não me limitar apenas ao conhecimento científico da matéria de ensino como já referi, nem à aplicação simples de uma estratégia e de outra se esta última não resultar, procurei a mudança, a boa mudança. Um bom professor aceita a mudança e compreende que a sua formação é uma árvore em constante crescimento e com diversas ramificações. Cunha (2008) sustenta esta ideia e refere que este não se limita apenas aos conhecimentos específicos de uma determinada área do saber, nem ao conjunto de técnicas e estratégias pedagógicas mais adequadas à transmissão desses conhecimentos, sendo-lhe exigidas outras atuações, nomeadamente na promoção do desenvolvimento pessoal dos seus alunos, proporcionando-lhes oportunidades de desenvolvimento de pensamento crítico, criativo, reflexivo e autónomo, em diálogo com o envolvimento social e

profissional. O professor não é só um professor, uma profissão. O professor é um ser humano multifacetado.

Porquê a paixão crescente? Depois de eu descobrir o que realmente significa ser professor, apaixonei-me pela profissão. Aquela que, como já referi, não era a minha profissão de eleição foi-se tornando parte de mim e fascinou-me cada dia mais e mais e mais. A procura do conhecimento, o pensamento em constante construção e desconstrução, as relações interpessoais, a evolução dos alunos, o seu reconhecimento, as suas demonstrações de afeto, os seus sorrisos durante as aulas, o seu bem-estar, a minha aprendizagem com eles e restantes intervenientes (NE e orientadores), foram pilares indispensáveis da minha viagem no mundo do Ensino. Podia ter sido uma professora muito melhor, mas estes sentimentos e perceções foram muito importantes para mim. Adoro ser professora e orgulho-me de ser professora de EF.

4.3.6. **Autonomia: a (re) conquista**

"Não sigas por caminhos feitos. Abre antes o teu caminho e deixa um trilho."

Muriel Strode (cit. por Bento, 2006, p. 26)

Sempre me considerei uma pessoa bastante autónoma em tudo na minha vida. Desde cedo que a minha independência era algo muito procurado e que, até hoje, lutei tomando as minhas próprias decisões com base na reflexividade das minhas ações.

No momento que entrei pela primeira vez na escola, o meu coração disparou de ansiedade, de tantos sentimentos e pensamentos que me envolviam. Dei por mim a pensar se me iria identificar com este mundo, se iria ser capaz de dar resposta ao que me iria ser exigido, se iria conseguir liderar uma turma sozinha, se (…) tantos "se's" que me invadiam nos primeiros passos

que dei como estagiária. Eram tantas dúvidas naquele bolsinho bem pequenino da minha bagagem. Não conhecia nenhuma das pessoas que fizeram parte do meu núcleo que, para minha agradável surpresa, foram pilares e referências do meu percurso. A chegada à escola pressupôs o reconhecimento das suas atividades, das suas rotinas, das pessoas, dos espaços e de toda a cultura envolvente.

Muito embora a componente prática, se apresente como a componente de desenvolvimento responsável pela maioria das mudanças reflexivas, a observação é um excelente método na descodificação de dúvidas e receios acerca da nossa própria intervenção. Os dois primeiros meses desta viagem, embora tenham sido os mais exigentes, foram também aqueles dos quais retirei maiores lições através do exemplo dos meus colegas e avaliação do erro e do sucesso dos mesmos. O PC, como professor experiente, reflexivo e competente valorizou e sublinhou a partilha entre o NE através da observação das aulas uns dos outros. Em cada aula observada, cada um de nós identificava determinados aspetos, fossem eles positivos ou menos positivos e trocávamos ideias e opiniões num breve diálogo imediatamente após o término da aula lecionada. O auxílio desta conversas e destas partilhas nesta primeira fase de receios, incertezas e inseguranças foi fundamental para aprender a controlar estes mesmos sentimentos, afinal, a aprendizagem tem lugar, fundamentalmente nas vivências práticas. Encontrei um ponto de apoio na observação das aulas dos meus colegas pois partilhávamos a mesma etapa da nossa formação académica, profissional e também pessoal.

Não se trata de uma observação apenas, mas sim um conjunto vasto de capacidades que estão envolvidas dentro dessa mesma capacidade de observação. Aceitar a crítica como uma forma de nos ajudar a ser melhores e saber criticar construtivamente com as palavras certas, foram processos que desenvolvemos e que dado a sua importância nos permitiram aprender em núcleo. Levava-me à introspeção de uma forma mais profunda acerca dos conteúdos discutidos e de que modo esses mesmos aspetos poderiam influenciar na minha atuação com a minha própria turma. Para além da discussão acerca do menos bom, também existia bem patente o lado da felicitação por

ações, momentos e decisões acertadas. Sentia-me uma estrelinha brilhante quando elogiavam algo da minha aula, fosse diretamente com alguma ação minha, ou indiretamente, refletido no comportamento dos alunos foco do meu trabalho e, agarrava com toda a força aqueles conselhos que melhoraram o meu desenvolvimento e consequentemente a aprendizagem da minha turma.

Este último ponto era a minha principal preocupação ao longo de todo o ano. Mais que debitar matéria, mais que estar presente na aula, eu quis marcar a diferença no percurso escolar dos meus alunos e o que realmente me fazia procurar mais estratégias, mais formas de apresentação dos conteúdos, mais mudanças na minha postura, mais exercícios criativos e motivantes era, a sua aprendizagem e satisfação na aula.

No primeiro período, eu senti-me muito dependente da ajuda e apoio pedagógicos e motivacional do meu PC. Por outro lado, valorizava e prezava bastante a opinião dos meus colegas estagiários na nossa partilha, que me deu uma base bastante importante. No entanto, nem sempre consegui fazer chegar a necessidade de conversar sobre as minhas dúvidas e incertezas pois o sentimento de incapacidade, insegurança e falta de confiança que me invadia era tão marcante que tinha medo de transmiti-lo para o meu PCe que este me julgasse assim mesmo. A verdade é que a sua sabedoria e experiência foram cruciais neste percurso, nomeadamente os seus conselhos, a suas correções dos planos de aula e as suas conversas acerca da aplicação das nossas estratégias durante as aulas e nos momentos de partilha de núcleo. O tempo ia passando e com ele fui sentindo que conseguia dominar melhor alguns dos meus medos, nomeadamente aquele nervoso que sentia antes do início de cada aula. Acusava ansiedade e medo de errar constante, pois um dos meus grandes defeitos é achar que não tenho mérito naquilo que faço e que tudo tem algo de errado. Acredito que esta minha crença influenciou bastante a minha evolução pois funcionava como que uma corda que me puxava para trás quando queria dar dois passos em frente.

No entanto, de aula para aula a confiança naquilo que fazia cresceu um pouquinho e fez-me ser melhor pessoa e professora para comigo e para os meus alunos, mas os meus picos e vales (capítulo V) ainda surgiam com alguma

frequência. No segundo período, a ausência das correções nos planos de aula, por um lado, criou algum desconforto por não ter a opinião de uma pessoa experiente e o *feedback* construtivo e fundamental que me fazia refletir nas questões levantadas. Por outro lado, despertou uma atenção ainda mais concentrada na preparação de cada aula, reconsiderando sempre as aprendizagens anteriores com base na reflexão sobre as correções efetuadas em planos anteriores.

Bem, a minha área, esta minha paixão, leva-me a querer ser tão perfeita naquilo que faço que crio uma expectativa no meu desempenho e que espero ser reconhecida em algum momento da minha viagem.

O professor estagiário é também um adulto, uma pessoa que tendo experiências passadas que lhe moldam a personalidade e a forma de ser e atuar, tem pela sua frente um largo futuro para aplicar e experimentar os conhecimentos que possui (Alarcão & Tavares, 1987)

4.4. **A avaliação**

"O sucesso do ensino depende tanto da atividade do docente como das atividades de aprendizagem dos alunos. O processo de aprendizagem no ensino é planificado, organizado e conduzido pelo professor; consiste, porém, essencialmente, na apropriação e assimilação ativas do conteúdo formativos pelos alunos."

(Bento, 2003, p. 176)

A avaliação está diretamente ligada à avaliação de objetivos, ou seja, é orientada por uma relação causa/efeito, que, por sua vez, também, está diretamente ligada ao planeamento, representando um próprio controlo do mesmo Goldberg e Sousa (cit. por Bratifische, 2003, p. 22).

Avaliar é uma tarefa central do professor, uma função contínua e intrínseca a todo o processo de ensino e que nos faculta informações e conhecimentos da direção do mesmo, verificando se os objetivos previamente definidos foram alcançados (Bento, 2003) Assim, considero que a avaliação consiste num processo que permite ao professor analisar em que estado se encontra o aluno no seu desenvolvimento pedagógico relativamente ao conteúdo de interesse em determinada altura do ano letivo. As suas principais funções, quando aplicada são certificar que o aluno atingiu um determinado nível, realizar uma seleção, assegurando a identificação do nível do mesmo, orientar através de um auxílio no aconselhamento pessoal e, por último, mas igualmente importante, a motivação.

A avaliação pode assumir diferentes formas, e cada uma delas tem significados e funções distintas para o processo de análise seja esta do produto ou do processo. A AD carateriza-se pela recolha de informações num momento inicial antes do começo de uma modalidade e pretende averiguar em que nível se encontram os alunos ou, por outras palavras, "…'*formular um juízo' mas recolher informação para estabelecer prioridades e ajustar a atividade dos alunos ao sentido do seu desenvolvimento"* (Gonçalves et. al., 2010, p. 47). Nas UD mais longas (Futebol, Basquetebol, Voleibol, Badminton, Ginástica Acrobática e Atletismo), revelava-se necessária a aplicação da AD para que o

planeamento dos conteúdos fosse ajustado às capacidades dos alunos, de modo a incentivar a um equilíbrio entre o desafiante e o inalcançável. Em conjunto com os meus colegas do NE, foi realizada uma ficha com itens de avaliação simples que facilitasse o processo de observação baseado nos seguintes critérios: não realiza, realiza por vezes e realiza plenamente. Esta ficha era válida apenas para as Habilidades Motoras (técnica e tática). Neste sistema de avaliação era muito importante que a planificação dos exercícios da aula estivesse de acordo com os itens a observar, o que implica que tenhamos conhecimento do conteúdo a lecionar.

"Apercebi-me que as componentes táticas que eu queria observar se os alunos já tinham presentes, não estavam de acordo com a forma de jogo reduzido 3x3, Nesta, já é pressuposto que o ataque seja organizado de modo elaborado e estruturado. Por essa razão, resolvi coloca-los em jogo 2x2 durante aproximadamente 10 minutos o que me permitiu observar as tomadas de decisão, a comunicação verbal, o ajustamento, a transição e a noção de recebedor/não recebedor. Foi um erro de planeamento e que só consegui constatar no momento da aula, fazendo então o ajuste durante a mesma."

(7 de março de 2014, reflexão da aula nº 62)

Este excerto que retirei de uma aula de AD retrata uma situação na qual queria avaliar determinadas componentes e que a forma de jogo escolhida não estava de acordo com as mesmas, pelo que a adaptação foi inevitável. Portanto, fui desenvolvendo, trabalhando e reforçando o conhecimento específico da cada modalidade ao longo de cada UD, através de observação de vídeos, do MEC construído para a própria modalidade que nos sustentava a prática com a estruturação da teoria, da procura de literatura, de diálogos com pessoas mais conhecedoras e de exemplos de planos de aula com progressões, realizados em anos anteriores. Como ninguém ensina aquilo que não sabe, era impensável que o meu conhecimento não fosse aprofundado antes e durante o ensino da modalidade. Eu própria confesso que senti essa necessidade de procurar, investigar, dialogar e procurar ajuda para me sentir mais confiante na

transmissão dos conteúdos e no *feedback* fornecido, com o propósito de dar a melhor aprendizagem e estar de consciência tranquila que fiz um bom trabalho com os meus alunos. Em modalidades nas quais não me sentia tão preparada, como foi o exemplo de Voleibol e do Badminton, o crescimento científico era contínuo e acompanhava toda a UD. Nas outras modalidades, apesar de conhecer melhor, a atualização do conhecimento era uma constante e a sua aplicação ia melhorando de acordo com o meu desenvolvimento pedagógico (ligação entre a educação e a matéria de ensino – o desporto) foi crescendo. De modo conclusivo, o nosso elevar enquanto pessoas e profissionais nunca se encerra, é um acontecimento dinâmico e frequente. Procurava sempre saber mais e mais e mais e poder transferir esse saber para a prática da melhor forma, sempre em busca do aperfeiçoamento pessoal e profissional em prol da comunidade educativa.

Por sua vez, a avaliação formativa (AF) é uma avaliação de caráter informativo, pode ser formal ou informal e acredita Santos (2002) pode ocorrer em momentos diferentes, seja no início de uma tarefa ou de uma situação didática (regulação proativa), ao longo de todo o processo de aprendizagem (regulação interativa), ou após uma sequência mais ou menos longa de aprendizagem (regulação retroativa). Permite ao professor perceber em que medida os objetivos estão a ser alcançados e, se for necessário, poder adaptar as tarefas de aprendizagem, introduzindo alterações que possibilitem uma maior adequação das mesmas (Tavares & Alarcão, 1999). Em todas as aulas era realizada a análise do progresso dos alunos, não sendo uma avaliação formal mas sim informal através de uma regulação retroativa. Ou seja, utilizei uma AF permanente e intercalar, permitindo verificar a evolução dos alunos de aula para aula, acompanhando todo o processo de ensino e aprendizagem. É importante sublinhar que a AF não é igual à contínua pois esta última está implícita de modo informal, ou seja, não está organizada através de critérios e/ou objetivos explícitos e a AF pode ser, pontualmente, de carácter formal como realizei e implementei em apenas uma aula. A minha intenção com a sua aplicação e comunicação aos alunos, prendeu-se com a verificação de diferenças no empenho dos mesmo ou se este mantinha o mesmo das aulas anteriores pois,

na realidade, eles eram avaliados de forma contínua em todas as aulas através da reflexão na prática e sobre a mesma.

"Esta aula foi especial pois, ocupando uma posição mais ou menos intermédia na UD faria sentido que aplicasse um momento de avaliação formativa não só para eu perceber em que estado os alunos se encontram perante os conteúdos como também para eles se empenharem mais um pouco, como uma forma de quebrar a rotina de aulas. Há medida que avançamos numa modalidade, os alunos começam a demonstrar cansaço e desinteresse e com a minha turma é importante que de aula para aula haja um incentivo, uma estratégia nova para os manter concentrados e interessados, quebrando sempre a rotina à qual não reagem muito bem."

(6 de novembro de 2013, reflexão de aula nº 22 e 23)

Não utilizava nenhuma ferramenta específica. Na reflexão de cada aula escrevia e ponderava sobre o desempenho dos alunos e comparava com aulas anteriores, perspetivando simultaneamente qual o desempenho de que gostaria em aulas futuras.

"Ainda têm alguma dificuldade em parar a bola quando a recebem, pois a tendência que tenho vindo a verificar é iniciarem logo o drible, porém, nesta aula, aconteceu muito menos vezes. A tomada de decisão por parte dos alunos sobre qual a ação a aplicar naquela situação aconteceu de uma forma mais intencionada."

(5 de fevereiro de 2014, reflexão de aula nº 51 e 52)

Por fim, a avaliação sumativa (AS) é uma avaliação formal onde ocorre a averiguação por parte do professor certificando-se se os objetivos predefinidos foram ou não alcançados (Tavares e Alarcão, 1999), com vista à classificação dos alunos no final da UD. São concebidas para que se possa ter uma perceção da evolução dos alunos, determinando notas finais (Arends, 2008). Este tipo de avaliação é realizado nas últimas aulas das UD, é constituída por exercícios

idênticos aos realizados nas aulas e, por isso, permite-nos observar a evolução dos alunos.

Naturalmente, este processo de avaliação não se limita a um único momento mas um conjunto de momentos que foram ditando o resultado final. Esta aula tem como principal finalidade ajudar o professor a retirar algumas dúvidas que possam coexistir com o desempenho de determinado aluno em determinado conteúdo. A sua vantagem relativamente às outras aulas é que o professor pode assumir uma posição menos interventiva e mais observadora, permitindo-lhe estar mais atento e concentrado na ação motora e psicossocial.

Eu aprendi bastante no que concerne à forma de avaliar. Sendo o processo mais ingrato de um professor devido à sua complexidade e elevada capacidade de análise e reflexão, eu tinha medo de ser injusta com as notas atribuídas. O meu PC sempre sublinhou que os alunos devem ser valorizados pelo seu empenho e dedicação nas aulas mesmo que, no caso específico da EF, isso não se traduza num resultado a nível motor muito bom, o mérito deve ser dado a quem procura alcançar o melhor de si. Eu tinha a consciência da relevância desta componente mas não era um dos meus principais focos de comportamento dos alunos. Sim, tinha obrigatoriamente de estar presente mas achava que aliado a isso tinha de estar patente uma boa performance. A verdade é que não. Não implica que esta exista, importa é o que esse empenho e dedicação vão proporcionar de positivo na sua evolução.

Neste campo, tive dificuldade em adotar uma postura mais observadora. O facto de observar o desempenho dos alunos, e a sua prestação fosse ela excelente ou menos boa, levava-me a querer corrigir ou incentivar através de *feedback*s. O meu PC alertava que na aula de avaliação não estamos proibidos de dar *feedback* seja ele positivo ou construtivo, no entanto devemos dar espaço para que o aluno nos demonstre sem influência aquilo que realmente sabe fazer, verificando os seus níveis de tomada de decisão e de autonomia. Por outro lado, resumir o trabalho de várias aulas num número, transferiu-me para o receio de errar nesta análise que, como diz Bento (2003) *é o ponto mais delicado da preparação do ensino e é considerado o mais difícil de todas as dimensões da ação pedagógica*. De AS para AS refletia sobre o planeamento daquela UD de

modo a melhorar os que fosse necessário, nomeadamente, a definição de objetivos que, por vezes, se revelavam demasiado exigentes.

Como referi inicialmente, a avaliação contínua é fundamental para sabermos se os exercícios estão ajustados ao nível da turma. Caso verificasse que a resposta motora dos alunos estava desajustada aos exercícios, ou demasiado exigente ou demasiado fácil, refletia sobre o que devia ser mudado para garantir a aprendizagem, evolução e motivação ao longo das aulas. Analisava o comportamento motor, cognitivo e psicossocial no decorrer das aulas, mas não fazia nenhum registo e poderia ter sido melhor organizada nesse sentido. Assumia melhor o controlo sobre os conhecimentos e, dessa forma, tornava-se mais fácil de recordar os acontecimentos e factos importantes.

4.5. **Refletir a prática para evoluir a profissão**

"Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade."
(Alarcão, 1996, p. 177)

Pois é, refletir a prática para evoluir a profissão. Mas o que significa isto? Para nos consciencializarmos da nossa prestação e ação, há a uma proeminência na **reflexão** sobre a mesma, no sentido de procurar novas estratégias de ensino, analisar respostas e estímulos e perceber se o caminho está a seguir os trilhos corretos. Ora, o desenvolvimento das competências reflexivas não é um processo simples. O ser humano é um ser reflexivo que se transforma e desenvolve num processo de ação-reflexão-ação sem o qual não se torna capaz de procurar e aceitar a mudança. Alarcão (1996) confirma que sendo o homem um ser muito inquieto e questionador, anseia por ser capaz de gerir os seus próprios destinos e os do Mundo onde procura a reconquista da liberdade e autonomia. *"É um Homem que, de certo modo, quer reaprender a pensar."* (Alarcão, 1996). Precisa de saber utilizar e apelar à reflexão como meio de desenvolvimento e melhoria da própria ação. Acompanhando o pensamento de Zeichner (1993, p. 18) *"a reflexão não é um conjunto de técnicas que possam ser empacotadas e ensinadas aos professores, não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos. Ser reflexivo é uma maneira de ser professor."* Como tal, o processo reflexivo de um professor desenvolve-se continuamente e acompanha toda a sua ação pedagógica, transferindo-se para um *"vaivém permanente entre o acontecer e o compreender"*, tendo como base a nossa experiência prática e que proporcionará a capacidade de uma nova compreensão que pode conduzir a uma atualização e interiorização do que significa ser professor (Silva, 2009). Já Schön (1983, p. 42) diz que a reflexão representa *"uma forma de encarar os problemas da prática. Ao tentar colocar novas possibilidades perante as situações que lhe surgem na sua atividade, o professor compreende o seu ensino e aumenta a sua capacidade de identificar problemas e de implementar soluções."* Infelizmente, a minha prática profissional

foi demarcada por uma carência de reflexão de qualidade e a noção dessa verdade estava bem patente no meu consciente. Sabia que, se a minha conjuntura temporal fosse outra, o resultado e a entrega também teriam sido diferentes. Em detrimento desta condicionante, não fui capaz de *baixar os braços* e dei espaço para uma reflexão na ação, uma reflexão que segundo Schön (1992) não exige palavras. Ainda de acordo com este autor, a reflexão na ação leva o professor a analisar, passo a passo, um determinado acontecimento ou comportamento e no qual, antes de agir, compreende e averigua os factos através da colocação de uma nova hipótese para a explanação daquela que acabar de assistir. Noutra perspectiva de reflexão, Schön (1992) transporta esta capacidade para uma dimensão ainda mais perspicaz que se denomina de "*reflexão sobre a reflexão na ação",* metodologia esta que já exige o uso de palavras.

Felizmente, esta componente fundamental da formação de professores foi muito explorada no seio do meu NE e muito fomentada pelo meu PC como já referido. Em conjunto com a reflexão, o primeiro período foi muito dedicado à observação sistemática, à partilha, à capacidade de análise apelando ao desenvolvimento da autocrítica e também à capacidade de aceitar críticas construtivas e formativas advindas dos colegas e do PC, como contributos para a melhoria profissional e pessoal. Assisti a todas as aulas dos meus colegas, durante os meses de Setembro, Outubro e Novembro. No final de cada aula, consultávamos os nossos apontamentos e referíamos os principais aspetos da prestação do professor estagiário observado.

A **capacidade de observação** assume uma variedade de interpretações de pessoa para pessoa, e representa mais do que um simples olhar Sarmento (2004, cit. por Mendes et al., 2012, p. 57), pois esse mesmo olhar tem significados e atribuições distintas e deve ultrapassar o conceito de perceção, chegando aos conceitos de interpretação e reflexão. Esta não se encerra em si mesma e não deve ser concentrada apenas nos comportamentos, atividades ou acontecimentos da aula mas também deve transportar-se para a tomada de consciência do professor sobre a ação que está a observar, ou seja, a sua capacidade reflexiva deve ser colocada em prática.

A minha capacidade de observação melhorou significativamente e interpretei a observação como um auxiliar e espelho da minha própria ação e reflexão. Nas primeiras observações, tinha receio de referir algum aspeto menos positivo ou a melhorar e ao mesmo tempo não ser uma ideia relevante ou não estar ajustada. Não conseguia constatar muitos factos, pois não tinha certezas que a minha experiência o permitisse e simultaneamente não queria ser mal interpretada por estar a "criticar" os meus colegas, mas procurava sempre sublinhar algum aspeto positivo e genuíno que tivesse ocorrido na aula. A observação constante das aulas dos meus colegas foi realmente uma enorme vantagem na integração e desenvolvimento inicial e apelou à capacidade repensar, refletir e melhorar a minha acuidade sensorial, bem como assumiu uma grande transferência para o desenvolvimento do meu tato pedagógico. Eu revia nos meus colegas algumas das minhas principais fragilidades e conseguia fazer a transferência para a minha própria atuação ao refletir sobre a prestação de cada um deles. Aprendi também, ao observar as potencialidades e diferenças de cada um que poderia adotar a mesma estratégia ou adaptá-la à minha turma, enriquecendo cada vez mais a minha atuação. Semana após semana, o balanço ia sendo positivo, pois já estávamos a percorrer um caminho menos acidentado e que nos começava a ser algo familiar. Estávamos a crescer. Semana após semana, a crítica já era fornecida de uma forma mais experienciada bem como retratava aspetos a desenvolver em fases mais avançadas e começava a ser uma crítica mais exigente. O primeiro momento de observação formal pertencente às tarefas intrínsecas ao ano de estágio surgiu depois de nos familiarizarmos com esta capacidade e, nesse sentido, foi muito melhor aproveitada no seguimento do que referi anteriormente. Nas primeiras observações, onde a nossa concentração estava orientada para vários aspetos ao mesmo tempo, realizamos uma análise geral da aula de todos as componentes envolvidas numa aula. Nesta fase inicial, ainda havia erros muito comuns a todos que se focavam principalmente na gestão do tempo e das atividades, da aplicação e ajuste dos exercícios. Com o tempo a passar e as aulas do estágio a avançarem, a prestação de cada uma começou a diferenciar-se e já não existiam com tanta frequência aqueles "*erros de palmatória*" para

referir. Por essa razão, o PC sugeriu que nos concentrássemos em apenas uma componente que considerássemos relevante, explorando-a ao máximo como forma de ajudar o colega observado e contribuindo para a nossa própria formação e aprendizagem. Aprender observando foi uma das máximas que marcou o meu EP. Para mim, apesar de ter sido uma experiência muito cansativa na medida em que trabalhava no ginásio posteriormente até às dez da noite, foi algo que contribuiu significativamente para a minha aprendizagem pois a transferência para as minhas aulas acontecia frequentemente. Sustentava-me nas qualidades e aspetos positivos dos meus colegas, retirando-os como exemplo e os seus erros representavam uma forma muito pedagógica de aprendizagem também, nos quais também me poderia refletir.

A minha evolução dependeu muito desta experiência de observação e deteção, não só do erro e dos aspetos que poderiam ter sido realizados de forma diferente e/ou alterados, mas também dos aspetos positivos como forma de exemplos. Todos nós esperávamos a crítica pois, naturalmente, sendo a nossa primeira experiência íamos errar muito, não só no início do ano letivo como também no final. Mas, por outro lado, os elogios sobre aquilo que havia corrido bem despertavam-me sentimentos de satisfação e realização, motivando-me para colmatar todas as outras (muitas) falhas, principalmente quando o elogio ou incentivo vinha por parte do PC. Também Oliveira *et al.* (cit. por Caires, 2001, p. 127) apoiam esta ideia defendendo que “a criação de um clima de confiança no grupo deverá constar entre uma das preocupações do supervisor”. As incertezas, o medo de falhar, a insegurança, o demorar muito tempo a resolver problemas, a ansiedade eram sentimentos que me envolviam frequentemente. À medida que a prática foi ganhando forma e que a observação e reflexão se tornava uma rotina saudável, estes sentimentos foram transformando-se em alguma tranquilidade e confiança apesar de questões e dúvidas coexistirem em todo o processo.

A segurança transmitida resultante do apoio, *feedback* e reflexão conjunta acerca de todas as questões relacionadas com a sua prática vai ajudar ao crescimento (Alarcão, 1996) do estudante estagiário. Estas condições criadas realmente ajudaram-me imenso a não ter tanto medo de errar, a encontrar

respostas para as minhas dúvidas durante as aulas, a ter uma perceção diferente da minha atuação e a refletir mais ponderadamente na mesma para melhorar as minhas características pessoais e profissionais em prol do melhor ensino para os meus alunos.

Como já foi referido, o meu pouco tempo não me permitia desenvolver consistentemente esta capacidade de reflexão, de perceção e de agir para a mudança com muita tristeza minha. Uma das estratégias que gostaria e queria ter colocado em prática era a realização de registos constantes acerca das aulas e de todo o assunto que achasse pertinente. Após cada aula analisava com cuidado aquilo que tinha acontecido, se os exercícios tinham tido o efeito pretendido, se tinha alcançado a rentabilidade pretendida na transmissão dos conteúdos que estavam definidos para aquele dia mas a minha experiência como estudante e perfecionista não me permitiam desligar do facto de saber ser capaz de fazer algo muito mais interessante. Dentro desta limitação, acrescento que quando entrava no mundo dos "meus meninos", era o meu melhor que lhes tentava mostrar todos os dias, para deles poder sentir não o melhor, mas o excelente ao nível da elevação das suas capacidades motoras, cognitivas e sociais. Quis sempre mais, acreditava sempre mais:

"Em tom conclusivo, a turma tem capacidades para fazer muito melhor e eu, como professora, devo transmitir-lhes isso de uma forma ainda mais vincada para não ficarem com a ideia que aquilo que fizeram durante a aula é tudo o que espero deles. Espero ainda mais afinco, dedicação, empenho e proatividade de modo a conseguirem realizar mais do que pensam ser capazes.

Na próxima aula, em consequência desta revisão e reflexão acerca do empenho da turma, vou fazer-lhes chegar esta mesma ideia para melhorar a densidade motora da aula e proporcionar um ambiente de aula mais animado, mais prazeroso e que os alunos retirem o maior proveito desse mesmo ambiente."

(14 de março de 2014, reflexão de aula nº 65)

Esta análise remetia para uma modificação que implicava a transferência para a aula seguinte. Honestamente, nem sempre conseguia aplicar a mudança

que me propunha. Sentia alguma dificuldade em transferir para a prática aquilo que determinava teoricamente, não só em reflexões como também em debates e conversas com o NE. A reflexão não se encerra na constatação de factos que possam ter de ser alvo de intervenção ou não mas também na forma de encontrar estratégias que permitam resolver os problemas existentes. A reflexão pedagógica tem como pressuposto um envolvimento muito profundo na ação e define a capacidade do professor de se autoavaliar, autocriticar e autocorrigir demonstrando vontade de se desenvolver e de crescer enquanto profissional. A qualidade da reflexão do professor vai determinar também a qualidade da mudança e a qualidade de adaptação às situações pois este processo nunca entra em estagnação. O erro faz parte e só o conseguimos eliminar se realizarmos uma boa análise do mesmo, e se tivermos a noção de que ele existe (Halden-Brown, 2003).

Concluindo este raciocínio, a importância da reflexão do professor sobre a sua ação é indiscutível. Representa a base de uma correta avaliação dos alunos e da atividade pedagógica do professor. O poder de reflexão, resumidamente, irá garantir um controlo permanente da qualidade de ensino e simultaneamente a eficácia e a melhoria da sua prática profissional (Bento, 2003).

Capítulo V – Uma história de sentimentos: picos e vales

"-Quando chegares ao monte mais alto, talvez queiras ver se consegues um melhor discernimento das tuas verdades mais profundas. Talvez queiras ouvir os teus pensamentos com o coração e te lembres de momentos reais do trabalho e da vida que te guiem para as tuas próprias verdades. O que descobrires tornar-se-á a tua própria sabedoria, e não a minha ou a de outra pessoa qualquer.

O rapaz disse que se lembraria e agradeceu ao velho por partilhar tanto com ele.

Depois apertaram a mão e o rapaz partiu para atravessar o vale mais profundo, na tentativa de chegar ao pico mais alto."

(Johnson, 2009, p. 67)

“A educação decorre da natureza humana.”

(Bento, 1995, p. 46)

Este capítulo da minha viagem representou um ponto fulcral na minha rota enquanto estudante-estagiária. Aqui vou retratar de que modo me fui sentindo, os meus pensamentos, as minhas razões, as minhas caminhadas e os meus esforços para ser melhor profissional e pessoa.

A maioria das minhas expectativas foram alcançadas como o bom relacionamento com a turma, fiz aprendizagens muito importantes, o bom ambiente entre o NE, a entreajuda, o crescimento pessoal e profissional e vivências enriquecedoras. O que eu não esperava era ser acompanhada de uma desmotivação e desânimo crescentes resultado de experiências vividas e não vividas enquanto professora estagiária, mas principalmente enquanto aprendiz e estudante. Pois é, apesar de ser um processo de estágio onde se pressupõe um culminar de um ciclo de estudos da melhor forma possível, onde colocamos à prova os nossos conhecimentos, as nossas capacidades técnicas, sociais e psicossociais, ainda temos muito que aprender e viver tendo por base referências de apoio incansável. Mas não aconteceu. Vou falar um pouco acerca da minha emoção, daquilo que me moveu e dos meus sentimentos ao longo do ano que conduziram a um estado de descredibilização.

Como já referi num capítulo anterior, a minha viagem pelo mundo do ensino foi marcada por um fator que ditou o meu pico por um lado mas o meu vale pelo outro. Esse fator foi o (pouco) tempo disponível resultante da minha condição de trabalhadora-estudante. No entanto, procurei encontrar um equilíbrio entre estas duas atividades da minha vida que em muito exigiam de mim, não só a nível físico mas também e principalmente aos níveis psicológico e emocional.

De acordo com Nóvoa (cit. por Queirós, 2014, p. 77) o desenvolvimento profissional de um professor não se encerra em si mesmo mas é constituído por um “eu pessoal” e um “eu profissional” que se não se dissociam e participam no crescimento integral do professor iniciante. Era extremamente importante para mim ter alguém em quem confiar, em quem sentir uma segurança nos momentos menos bons ou onde me encontrava mais frágil. Alguém mais experiente, alguém

que me pudesse acompanhar e me ajudar a perceber os meus pontos positivos e a melhorar aqueles que me estariam a prejudicar de alguma forma. Segundo Batista et al. (2014) as relações sociais têm muita influência nos entendimentos e aprendizagens dos estudantes pelo que as interações positivas entre os professores supervisores e os estudantes são fundamentais.

Inicialmente, a compreensão do PC transmitiu-me segurança, confiança e motivação para dar o meu melhor. Ainda me lembro da sua afirmação, no início do ano letivo: "*Percebo perfeitamente o facto de terem outras atividades por fora que vos dão rendimento. Aproveitem as oportunidades que vos surgirem porque infelizmente esta área (ensino) ainda não vos dará essa possibilidade tão cedo*." Não foram exatamente estas as palavras utilizadas mas a mensagem transmitida está presente. Marcou-me bastante pois era mesmo importante para mim que houvesse este "porto de abrigo" e um bom ambiente de partilha com o NE, mas principalmente com o PC visto que segundo Caires (2001) ele era a pessoa com quem eu iria aprender mais e que ia acompanhar mais de perto o meu trabalho, sendo considerado como a figura-chave do meu processo de estágio. E na realidade representou uma grande influência no meu desenvolvimento referindo-me aos aspetos positivos mas também aos menos positivos. Para mim, é muito difícil discorrer sobre este assunto, é delicado, mas a verdade é que foi um fator que marcou muito o meu ano de estágio.

Somos seres humanos e não nos conseguimos separar dessa condição. A minha personalidade sendo um pouco mais fechada e observadora não levou à criação de ligação imediata com o PC. À medida que o tempo foi passando, essa ligação não apareceu, não surgiu, infelizmente. Senti-me perdida nas minhas inseguranças e já não tinha a certeza se era capaz de corresponder ao que me ia sendo exigido. Tenho a certeza que não foram atitudes propositadas ou tomadas voluntariamente, mas senti-me descredibilizada pela ausência de *feedback* positivo e por vezes nem o próprio feedback negativo existia. Algumas afirmações que surgiam, mesmo que em tom de brincadeira, magoavam e levaram-me para um medo constante de falhar e de expressar a minha opinião. Parecia que tudo o que eu fazia estava errado, nem tão pouco senti que tenha evoluído tanto como os meus colegas. Aliás, numa das reuniões de NE no final

do ano, inclusive referi que senti não ter tido evolução nenhuma e que tinha desmotivado a partir de uma certa altura, quando me foi questionado como me senti ao longo do ano de acordo com o meu trabalho. Andei na corda bamba, ora quase a cair, ora equilibrando-me para evitar que isso acontecesse. Não tinha noção da minha prestação e quando pensava estar a agir bem, na maioria das vezes não observava nenhuma reação positiva. Precisava de saber se estava a seguir o caminho certo e de ouvir, por exemplo, de vez em quando "um estás a ir muito bem, continua assim". Ao invés disso, às vezes tecia comentários que me magoavam e comecei a desanimar muito. Segundo Caires (2001, p. 72), o modo como o supervisor "comenta" a atuação do aluno parece ser o aspeto mais valorizado pelo mesmo. De acordo com os autores McNally et al e Espiney (cit. por Caires, 2001, p. 72) a concentração do PC quase exclusiva em aspetos negativos da *performance* do aluno poderá ser motivo de desânimo, bem como o de agravar o seu já existente estado de "vulnerabilidade". Nunca me consegui fazer chegar ao meu PC, por mais que tentasse, talvez da forma errada, mas não foi possível. Devido ao meu trabalho, não estava tanto tempo na escola e por conseguinte não tinha oportunidade de conviver com ele tanto tempo como os meus colegas, mas não era por não querer mas sim por não poder. E eu estava triste por sentir esta desintegração e por não ter conseguido estabelecer uma "*relação aberta, espontânea, autêntica, cordial e empática"* como referem os autores Alarcão e Tavares (cit. por Caires, 2001, p. 71). Também McNally et al e Silva (cit. por Caires, 2001, p. 71) nos transportam para a importância da empatia e da capacidade de partilha (ideia, sentimentos…) entre PC e professor estagiário como principais influentes na adaptação deste último ao conjunto de novas exigências abarcadas pelo estágio e que atuam como amortecedor de impactos dos seus possíveis efeitos negativos, preenchendo uma dimensão muito valorizada pelo estagiário: a dimensão afetiva e relacional.

De forma sucessiva, estas ações e momentos foram-me conduzindo a um estado de desmotivação, falta de entusiasmo consequentes do sentimento de ineficácia e incapacidade para corresponder às ações pedagógicas, o que se refletiu no meu desenvolvimento e crescimento enquanto profissional. A verdade é que no 3º período, a minha alegria foi decrescendo pois sabia que não fazia

um trabalho que agradasse aos meus supervisores (PC e PO) e que por mais que me esforçasse nunca chegava. Sem ter certezas de nada, fui-me permitindo e mentalizando que nem tudo estava errado e alguma coisa deveria ter de bom pois sentia da parte do meus alunos um carinho especial tal como eu sentia um enorme carinho e afeto por eles. Afinal, eles foram as minhas primeiras obras-primas. Foram o meu brilho, foram o motivo pelo qual me mantive de pé e com vontade de chegar ao fim, dando-lhes sempre o melhor de mim, apesar de eu não sentir que isso fosse reconhecido. Foram em todos os momentos o meu pico. Sou pessoa de afetos, sou pessoa emotiva mas não pensei, em momento algum, criar um sentimento tão forte por eles. Foi mágico, por eles.

Capítulo VI – Eu e a Comunidade

Este é mais um capítulo, não um capítulo qualquer, mas aquele que retira do nosso processo de formação uma vivência melhor, mais envolvida e harmoniosa do EP. Sim, porque ser professor não é apenas sê-lo perante um conjunto de alunos. Ser professor assenta na premissa pertencente a um meio escolar composto por diversas atividades, sejam elas curriculares ou extracurriculares, que preenchem a bagagem de conhecimentos, de valências e de socialização. Assim, para além do nosso desenvolvimento profissional nas atividades letivas, é pertinente ser-se parte integrante de um ambiente escolar constituído por uma comunidade, desde docentes e funcionários a pais e discentes, e por atividades extracurriculares que completam o nosso conceito e contribuem, neste caso, para uma história de professora estagiária com os capítulos todos preenchidos.

6.1. **Organizações e Práticas: experiências vividas**

Infelizmente, o tempo que eu dispunha para me envolver na maioria das práticas organizativas da prática extracurricular não foi o que seria desejável da minha parte e o que seria pressuposto vivenciar. Devido ao meu horário de trabalho, nem sempre era possível organizar-me para estar presente em todas as atividades organizadas, com muita tristeza minha. Naquelas atividades que consegui estar presente, levo comigo recordações incríveis por me sentir parte integrante do meio escolar e pedagógico que nunca antes tive oportunidade. Participei no corta-mato (de uma forma mais curta), numa prova de orientação e numa atividade denominada de “let’s dance, let’s move”, organizada por mim e pela minha colega de estágio. Infelizmente, não consegui estar presente no torneio Compal Air 3x3 devido ao compromisso de trabalho no ginásio. Mais que um convívio e experiência diferentes, a as atividades que participei proporcionaram-me uma partilha de conhecimentos e vivências variadas que, num futuro, espero eu, próximo, me ajude a perceber e compreender melhor o que é fazer parte da comunidade escolar e de que atividades pode ser composta. Refiro-me a toda a logística e trabalho que envolve uma organização de uma atividade extracurricular, à importância que os alunos participantes atribuem através da sua entrega, satisfação e entusiasmo demonstradas, ao convívio com os restantes docentes do departamento e com os próprios alunos. Como tal, levo comigo o sentimento integrante desta mesma comunidade bem como a relação emocional criada e que só havia construído apenas enquanto aluna e nunca como professora.

A primeira participação, embora que curta, num evento desportivo organizado pela escola foi o tradicional corta-mato escolar. O evento no qual um grande número de alunos gosta de participar e de se desafiar perante o âmbito competitivo e pelo convívio da atividade teve lugar na Quinta das Freiras no dia 22 de janeiro de 2014 pelas 9h. Não fomos nós NE a organizar, mas estivemos presentes para ajudar na organização e logística da prova. Eu cheguei ao local pelas 8h e ainda não se encontrava ninguém no mesmo. Estava desanimada por, infelizmente, não poder estar presente durante o desenrolar da atividade por completo devido a uma formação do Holmes Place e quis aproveitar todo o

tempo que tinha disponível. Aos poucos foram chegando pessoas (professores, alunos e pessoal encarregado de construir o percurso) e o corta-mato começou a ganhar forma. Pelas 9h, começamos a dividir os alunos pelos respetivos escalões, para dar início à prova. Eu fiquei responsável por distribuir os dorsais correspondentes aos alunos do escalão Infantil B feminino e masculino. Os meus colegas estagiários também estavam delegados à mesma tarefa. As provas dos mais pequenos iniciaram-se pouco tempo depois de a divisão estar concluída.

Para evitar que existissem situações de competição irregulares, eu e um colega de estágio ficamos num ponto estratégico do percurso, de modo a garantir que todos os alunos cumpriam com o mesmo corretamente. Ao mesmo tempo que controlávamos este aspeto, procurávamos motivar e incentivar cada um deles a dar o máximo e a não desistir. Inclusive, alguns alunos que estavam a participar na prova eram atletas do grupo de DE de Natação onde trabalhei durante todo o seu funcionamento. Assim, permitia-me trata-los pelo seu nome próprio, contribuindo para que existisse maior aproximação e se sentissem ainda mais apoiados e motivados.

O entusiasmo dos alunos era bem visível, bem notável não só pela alegria e ansiedade que lhes estavam estampadas no rosto como também pela vontade e garra com que corriam e se desafiavam perante as dificuldades.

À altura que tive de ir embora, ainda só tinham decorrido três provas. A vontade de ficar era tanta que vim de cabeça baixa e a com a sensação de que estava a perder experiências únicas. Como não estive presente durante todo o desenrolar da atividade, não assisti à maioria das situações e, portanto, não retirei da mesma uma aprendizagem muito significativa. Em questões organizativas, tive a perceção que estava tudo orientado antes e apenas foi necessária a montagem do trajeto no momento, a distribuição dos alunos pelos seus escalões e, posteriormente, dispô-los conforme a ordem da competição. A delegação de tarefas no momento da realização é fundamental para existir uma boa coordenação e ordenação de acontecimentos e também para os alunos sentirem segurança em todo o evento. Na escola, estes eventos são importantíssimos para fomentar o desporto na rotina dos alunos e para alimentar o gosto pela prática desportiva de competição.

Classificando este ano como um ano de experiências novas, de aprendizagens nunca antes feitas e de vivências também nunca antes proporcionadas, a participação ao nível organizativo de uma prova de orientação não foi exceção. Sendo eu uma apaixonada pela natureza e atividades ao ar livre, esta foi uma atividade com a qual me identifiquei a cem por cento. Apesar de já ter realizado provas de orientação na Faculdade e na Escola, nunca tinha participado na sua organização. Desenvolveu-se no Parque da Cidade e foi preparada pelo PC. O propósito da sua realização destinou-se à avaliação das turmas profissionais quanto ao módulo de Orientação.

No que concerne à preparação da atividade, da parte da manhã eu e os meus colegas de estágio dedicamo-nos à preparação dos percursos e das balizas que foram definidas pelo PC. Ao início da tarde, antes de a prova começar, dividimo-nos e fomos posicionar as balizas nos locais predefinidos e posteriormente aguardamos a chegada dos alunos. A prova foi composta por quatro percursos diferentes pelos quais os alunos, subdivididos em grupos formados previamente pelo Professor, tinham um mapa com a identificação do seu percurso e os respetivos pontos, os quais tinham de encontrar e registar a letra e número.

A participação dos alunos nestas atividades permite que, para além de uma descoberta de novas formas de educação através do corpo, exista um desenvolvimento intelectual e de valores de cooperação, entreajuda e espírito de equipa que são postos em prática involuntariamente. O aluno forma-se através do Desporto de modo mais integral, pois a EF tem o dom de poder regenerar pessoas, fazendo progredir conhecimentos variados pelo conjunto de fatores pelos quais tem influência. Transferindo para a prática, este conceito de educação pela EF nem sempre chega a todos com igual impacto. Alguns alunos demonstraram querer repetir a experiência, outros desistiram à primeira dificuldade, não descobrindo a essência da atividade. Acredito que a vontade e motivação de realizar a prova não fosse a melhor

No meu ver, revela-se fundamental a passagem pela organização destas atividades para que a nossa bagagem de conhecimentos, histórias e experiências seja complementada a cada dia que passa. No futuro, a minha

sensibilidade para a organização deste tipo de atividades será diferente. Irá ser remetida para este dia, obrigando-me a pensar nas etapas da sua construção, os cuidados e precauções que foram necessários, os recursos utilizados e as noções que devem ser transmitidas no início da prova aos participantes.

6.1.1. **Let's dance, let's move (1ª e 2ª Edição)**

Esta atividade surgiu no início do ano como proposta de uma aula e experiência diferentes para os alunos das turmas A, B, C e J do 11º ano, as nossas turmas de estágio. Foi composta por duas modalidades do mundo do Fitness nomeadamente o Zumba, que foi dado pela minha colega de estágio e o Spartans que foi dado por mim e por outro Professor, meu colega de trabalho. O objetivo da mesma consistiu em integrar o exercício físico de outras formas que não são desenvolvidas nas escolas, mas que representam igualmente uma opção de vida saudável que podem procurar fora do ambiente escolar. Foram realizadas duas edições, pois a primeira teve um bom impacto junto da comunidade escolar. Alguns professores e alunos manifestaram o seu desagrado por não terem participado na mesma e esta não ter sido alargada a toda a escola, pelo que decidimos realizá-la novamente, desta vez para todos. A aula de Spartans protagonizou uma estreia não só para a maioria dos alunos como também para mim. Visto nunca ter dado aulas de grupo e esta ser bastante exigente a nível físico, não posso deixar de confessar que aquele nervoso miudinho de que algo pudesse descarrilar da minha preparação não estivesse presente. A preparação da aula envolveu sensivelmente dois a três meses. Desde a estrutura da aula, aos movimentos que deveríamos integrar, desde a escolha e montagem das músicas aos ensaios, exigiu tempo para que tudo corresse dentro da perfeição. E chegou o tão esperado dia. Eu estava desejosa de ver a reação dos meus alunos. Como iriam responder a uma intensidade relativamente forte? Encontrariam diversão em todo o tempo de atividade? Pelas suas caras, pelo seu empenho, pelas suas expressões percebi que estavam a gostar e o esforço deu lugar à alegria e satisfação. Fiquei orgulhosa dos meus alunos, pois aguentaram até ao fim e todos sem exceção fizeram a aula. No final

de tudo, e já muito cansados, a minha turma quis dizer-me que adoraram a aula e que gostavam de repetir.

Mais que uma aula, esta forma diferente de trazer o desporto à escola representa a envolvência de outros fatores, valores e vivências que se sobressaíram. Allen (1986) afirma que os alunos esperam, sobretudo, divertir-se, estar com os amigos e minimizar o esforço e os riscos pessoais. Ora, socialmente, foi uma atividade que considero ter envolvido as três dimensões de que falam McCaughtry, Tischler e Flory (2008) caracterizantes como constituintes do sistema social dos alunos: a relação professores-alunos, as relações entre alunos e o ambiente social da organização, neste caso, a escola.

A segunda edição desta atividade teve uma boa adesão e foi recheada de uma dose de diversão e exercício mas com uma pequena grande diferença. O meu NE preparou uma surpresa para o final da atividade. No 1º período, dado a nossa envolvência com as turmas do curso profissional, elaboramos um esquema de ginástica acrobática para lhes apresentar, pois esse era o módulo que estavam a trabalhar. Por acordo e desafio da parte de uma dessas turmas, elaboramos o mesmo e aproveitamos este momento no qual estavam envolvidas as nossas turmas para o apresentar num dos intervalos da manhã. As emoções que eram extravasadas arrancaram-nos sorrisos e alegria. Fiquei muito satisfeita com a reação positiva dos meus alunos que se disponibilizaram prontamente a vir ter connosco e dar-nos os parabéns com uma genuinidade que transparecia.

6.2. **O Desporto Escolar (DE) como outra forma de ensino**

A EF e o DE são as vias que os professores dispõem para a formação desportiva dos alunos. No início do ano, o PC subdividiu-nos segundo as nossas preferências pelas áreas possíveis de intervenção: o DE ou a direção de turma. Remetendo-me para o passado e o meu histórico desportivo, a minha primeira opção foi o DE e caso fosse possível era nele que gostaria de integrar. A Ginástica Acrobática e o Futsal, sendo duas áreas com as quais me identifico foram as minhas primeiras escolhas. No entanto, os treinos de Ginástica Acrobática eram sediados noutra escola, o que se tornou um inconveniente que me limitou esta opção e não existia futsal feminino. Assim, recolocando-me numa área em que não possuía o melhor domínio técnico e pedagógico, dei o salto para a modalidade de Natação. A paixão desportiva não tem fim e, apesar de existir preferências, desporto é desporto e nós ensinamos desporto seja ele qual for.

O DE é um processo educativo fundamental no contexto escolar, não apenas pelo desenvolvimento da cultura motora e desportiva, mas igualmente porque promove o desenvolvimento das competências sociais e relacionais (Marques, 2011). Por outras palavras, o DE pretende dar oportunidade a todos os alunos do sistema educativo de praticarem atividades físicas e desportivas. Este acesso à prática desportiva regular e de qualidade tem como missão promover o sucesso escolar dos alunos, os estilos de vida saudáveis e de valores e princípios associados a uma cidadania ativa (Ministério da Educação, 2014). A partir desta experiência muitos caminhos e portas são abertos para os alunos que nela se envolvem. Para além do convívio e de serem postos à prova, a descoberta guiada pelas suas capacidades, pelo seu esforço por procurar a meta mais à frente, por se sentirem parte integrante de um evento desportivo onde existe uma competição, são aspetos fulcrais na formação de um indivíduo. Para além da necessidade de fomentar a prática desportiva, a escola proporciona uma vida ativa e saudável aos alunos. Para muitos deles esta oportunidade representa a única possibilidade que lhes é apresentada de praticar desporto, onde o fator competitivo é fomentado, assumindo um caráter formal.

Todas as quintas-feiras, das 14 às 16 horas, tinha encontro marcado com os meus meninos, como eu gosto de os apelidar. Continuo a falar no presente pois continuam a sê-lo não só pela marca que deixaram na minha passagem como professora-estagiária mas também pelo orgulho que me fizeram sentir em cada esforço realizado, tanto nos treinos como nas competições. Representou um ambiente distinto do ambiente das aulas de EF e permitiu-me arrecadar ainda mais competências de ensino noutro contexto. A meu cargo estavam os meninos que tinham mais dificuldades na água e a cargo do professor responsável pelo grupo-escola de Natação, estavam os mais velhos e que já possuíam algum domínio das técnicas de nado. Os treinos tinham duas componentes, a componente pedagógica e a componente lúdica. As duas assumem um papel importantíssimo na obtenção de resultados positivos e na evolução dos alunos. O equilíbrio é absolutamente necessário para manter os níveis de interesse e motivação conservados durante duas horas de treino, principalmente quando estão envolvidas idades mais inferiores. Segundo Gomes (1992), a prontidão para a aprendizagem ou prontidão para o desporto relaciona-se com o equilíbrio entre o nível de crescimento, maturação e desenvolvimento da criança e com as exigências específicas a uma dada situação.

A maioria dos alunos integrados neste grupo-escola estava entre o 7º e 9º ano de escolaridade. Relativamente à sua condição física e evolução motora específica da modalidade, o grupo-escola possuía bastantes diferenciações pelo que estava subdividido em três níveis de desenvolvimento. Analisando caso a caso, todos cresceram de acordo com vários pontos de vista. Do ponto de vista fisiológico, não existem dúvidas que, quando se dirigiam a mim, com um sorriso e diziam "*Professora, venha ver, já consigo fazer!*" ou perguntavam "*Professora, estou a fazer bem*?", enchia-me o coração o facto de perceber nas suas expressões que o seu esforço estava a ser recompensado e que eram capazes de ir mais longe. Claro que não eram todos os que tinham esta predisposição de aprendizagem ou a mesma capacidade de absorção do conteúdos e de semana para semana, os níveis de concentração alteravam-se e aí é que se apresenta o maior desafio. As três competições que faziam parte desta modalidade passaram a voar e junto com elas o nervosismo, ansiedade e entusiasmo dos

alunos por participar nas mesmas. Durante as provas, dava por mim a vibrar como se fosse eu que estivesse em competição, a sentir aquele nervoso miudinho dentro da barriga que se sente antes de libertar a adrenalina pré-prova. Mais que o resultado geral, o que realmente importava era o seu rendimento pessoal, aquilo que tinham sido capazes de fazer independentemente do lugar em que ficaram. No meu ponto de vista, nestas idades de descoberta de novos horizontes e da pessoa que há dentro de cada um deles, a superação pessoal é fundamental no encontro entre o aluno e atividade desportiva, colocando-se dentro da mesma. Entre os variados valores associados à prática, a superação individual está entre aqueles mais importantes para a manutenção da vontade de chegar mais longe, do autocontrolo, do crescimento moral e ético e da valorização do eu, aumentando a autoestima. Os professores como pontes entre a transmissão e organização dos conteúdos pedagógicos teóricos e práticos incentivam à ação pois é através da mesma que os alunos adquirem as competências necessárias ao seu desenvolvimento motor, cognitivo e social.

O meu desenvolvimento como profissional de ensino foi enriquecido, sem dúvida, de uma forma substancial. O contexto tradicional de aula é distinto daquele que se vive no DE. Os alunos são confrontados com uma exigência e especificidade diferentes das aulas de EF e aprendem que é necessário existir dedicação, esforço e disciplina, aspetos que também estão presentes nas aulas de EF mas não na mesma dimensão competitiva. Depois de ter aperfeiçoado a matéria de ensino envolvida, bem como estratégias de envolvência e motivação, a qualidade dos treinos evoluiu de modo considerável tal como alguns alunos que estavam predispostos à aprendizagem. A preparação que me forneceu para liderar um grupo-escola foi predominante e, futuramente, representa um desafio que me predispunha a aceitar de imediato. A integração no projeto DE no futuro, para além de ser um desafio que estou preparada para aceitar vai-me permitir diversificar a minha atividade e aprofundar o gosto por esta vertente educativa, possibilitando o convívio inter-relacional e a ocupação dos tempos letivos dos alunos. Este pedacinho do meu puzzle proporcionou-me momentos que me deram algum alento para continuar a minha jornada como professora estagiária.

6.3. **Reuniões de Conselho de Turma**

Segundo o Artigo 1º do capítulo I do Regimento Interno dos Conselhos de Turma (CT), este é uma estrutura educativa responsável pela organização, acompanhamento e avaliação das diferentes atividades a desenvolver pela turma. O CT funciona sob a presidência do Diretor de Turma e é constituído pelos professores da turma, pelo delegado e subdelegado da turma e por dois representantes dos pais e encarregados de educação.

No final de cada período, eram realizadas as reuniões de CT. Felizmente consegui estar presente em todas, permitindo-me integrar e familiarizar com o sistema educativo e burocrático de gestão dos resultados e comportamentos da turma. A perceção do funcionamento das mesmas coloca-me dentro do que é ser docente de uma turma para além do lecionar e, como tal, promoveu a integração no ambiente escolar e pedagógico. Claro que o meu papel nas mesmas era secundário, mas o conhecimento da estruturação das reuniões, nomeadamente o diálogo entre docentes acerca do rendimento da turma, os aspetos positivos e negativos e posteriormente em conjunto definem um comentário geral sobre cada aluno, e a forma como são lançadas e discutidas as notas de cada aluno foram aspetos que me apercebi serem o centro das reuniões. A análise individual realizada por todos os professores resulta numa síntese de cada um dos alunos contendo os fatores que devem manter, melhorar ou alterar para subir o seu rendimento.

Futuramente, estarei preparada para estar presente nestas reuniões como docente, mas as funções e papéis inerentes ao diretor de turma ainda estão pouco exploradas, pelo facto de não sido uma vivência presente no EP. Por esta razão, não me sinto tão capaz de representar este cargo num futuro próximo pois é necessária uma experiência mais alargada, aprofundada e integrada na comunidade para a representar com excelência.

Capítulo VII – Investigar e Agir: A Influência dos Hábitos Alimentares e Atividade Física na Aptidão Física dos Adolescentes

Chegou a altura de enveredar pelo caminho da descoberta e investigação de modo a compreender as vertentes científicas de um determinado problema que tenhamos identificado no meio escolar onde fomos acolhidos. Eu decidi desenvolver algo que me suscita um interesse enorme e que está interligado com a minha área de trabalho e que representa um problema socioeconómico atual: a atividade física. Para isso, coloquei *mãos-à-obra* e o que vou apresentar a seguir pretende dar a conhecer um pouco do que envolve esta área descrita no título, sabendo que este caminho tinha muito mais por descobrir e conhecer.

RESUMO

Objetivo: Atualmente e por diversas razões, o padrão de hábitos alimentares e de atividade física dos adolescentes não é, na maioria dos casos, o mais adequado. Assim, este estudo teve como principal objetivo perceber quais são os hábitos alimentares e de atividade física dos adolescentes e se estes são fatores que influenciam a sua aptidão física (ApF).

Metodologia: A amostra foi constituída por 52 alunos de uma Escola Secundária com idades compreendidas entre 16 e 18 anos. Foi aplicado um questionário de frequência alimentar (QFA), onde também fiz referência à quantidade de água ingerida por dia bem como às refeições realizadas habitualmente. Relativamente à prática de atividade física (PAF), foi aplicado um mini questionário que avaliava o tipo de atividade, o tempo de prática semanal, a duração e a intensidade da mesma. Por fim, para avaliar a ApF foi utilizado um teste pertencente ao Alpha Fitness Test Battery for Children and Adolescents denominado de Handgrip (Hg).

Resultados: Após análise dos dados recolhidos, utilizando os testes estatísticos de correlação e regressão linear simples, verificamos que não existe qualquer relação entre as variáveis expostas, tendo por base a amostra selecionada.

Conclusão: Assim, não foram encontradas evidências que suportassem as hipóteses formuladas não se verificando influência dos hábitos alimentares e da atividade física no nível de força de preensão manual. No futuro, o meu estudo pode ajudar os profissionais da nossa área a contribuir para uma população mais ativa, atenta e consciente das consequências das suas escolhas. Para o aluno, a descoberta do prazer da prática desportiva e dos seus benefícios bem como aprender a gerir a escolhas alimentícias, são fatores que vão ajudar à conservação da sua saúde, assumindo hábitos saudáveis para a toda a sua vida.

PALAVRAS-CHAVE: Aptidão física, adolescentes, hábitos alimentares, atividade física, escola.

7.1. **Introdução**

Atualmente, os hábitos alimentares têm sido alvo de despreocupação por parte da sociedade. A correria do dia-a-dia retira paciência e tempo às famílias de controlarem não só a sua alimentação como também a dos seus filhos. Esta parece ser uma das razões pela qual está fora do controlo dos adolescentes a escolha das refeições e dos alimentos que ingerem. No entanto, os adolescentes estão numa faixa etária onde, segundo a World Health Organization (2003), um dos principais problemas alimentares é o consumo excessivo de alimentos com alto teor de gordura e açúcares e o consumo excessivo de comidas rápidas do tipo "*fast food*". Estes comportamentos resultam num *deficit* do consumo de alimentos mais completos e saudáveis (World Health Organization, 1993). Uma grande parte dos jovens perde imensas horas em frente à televisão, onde estereótipos consumistas são largamente oferecidos à juventude. Os resultados de um estudo intitulado de "*Influência do Nível de Atividade Física e Hábitos Alimentares na Aptidão Física de Adolescentes*", realizado por Júnior et al. (2004), revelaram-se inconclusivos e os autores reforçaram a necessidade de se realizarem mais estudos observacionais. Esta população está, portanto, demasiado exposta a estes fatores e precisa de ser orientada e estimulada a adotar hábitos alimentares e de atividade física favoráveis à sua saúde. Assim, neste estudo pretendi perceber quais são os hábitos de alimentares e de atividade física dos alunos e se estes são um fator que influencia indiretamente a sua ApF.

Seguidamente, apresento um breve enquadramento teórico do estudo tendo como base a literatura já existente.

7.2. **Enquadramento Teórico**

Problemas como a obesidade e todos os fatores a ela associados como as doenças cardiovasculares são, desde há muito tempo, preocupações das organizações de saúde e da nossa sociedade. No relatório da World Health Organization (2005), os índices de excesso de peso ou obesidade, nas crianças

e adolescentes, atingiam os 30%, tornando elevada a probabilidade de uma criança obesa se transformar num adulto obeso.

Na **adolescência**, os indivíduos são marcados por grandes mudanças na sua vida. É o período sensível, inconstante, onde a personalidade está a ser construída tendo por base o contexto cultural e socioeconómico no qual estão inseridos. As suas vivências e experiências têm um significado muito grande nas suas vidas, pois representam mudanças que conduzem a um esculpir dos seus sonhos, objetivos e ambições. As escolhas de percurso que lhes começam a ser exigidas podem, às vezes, colocar à vista fragilidades que, dado o significado dos acontecimentos inerentes a esta fase de desenvolvimento muito acentuado, podem condicionar o crescimento e a transformação em cidadãos adultos (Evaristo, 2010). Assim, é durante a adolescência que ocorrem as maiores alterações no crescimento físico, acompanhado do desenvolvimento psicossocial e cognitivo, o que aumenta significativamente as necessidades de energia e nutricionais, e que na maioria das vezes não são correspondidas da melhor forma (Vitolo, 2003). À medida que a idade vai avançando, os adolescentes começam a ser mais autónomos nas suas escolhas alimentares e opções desportivas. Como tal, por vezes, não fazem as mais adequadas, e tendo um controlo mais sobre aquilo que comem, são uma população prioritária na aplicação de medidas e estratégias de educação alimentar (World Health Organization, 2006).

O **alimento** é a condição única e essencial para a manutenção da vida. A energia necessária para a realização de exercício físico é dada ao nosso organismo através das calorias presentes nos alimentos que ingerimos. Assim, a alimentação é considerada como o combustível do ser humano e como tal, representa uma necessidade fundamental para a realização das tarefas diárias bem como deve ser reforçada e ainda mais cuidada quando a vida é partilhada com atividade física. Cada ser humano tem necessidades nutricionais diferentes derivadas dos igualmente diversos metabolismos energéticos. Assim, a energia necessária a cada individuo vai depender de vários fatores como a idade, o peso, a atividade física, o género, entre outros (Horta, 1996). Como já foi referido, os alimentos são a nossa fonte de energia e Horta (1996) divide a responsabilidade

pela obtenção de energia em duas partes: os carburantes – glúcidos (açucares), lípidos (gorduras) e prótidos (proteínas) – e apenas um comburente que assegura a combustão destes carburantes – o oxigénio. Apenas os dois primeiros têm a função de substratos energéticos diretos no processo de obtenção de energia, enquanto a proteína atua como um nutriente reconstrutor e que atua principalmente na reconstituição dos tecidos. Transferindo para o ideal de **alimentação saudável** a Direção Geral de Saúde, de acordo com as diretrizes da World Health Organization (WHO), define algumas recomendações para a obtenção deste conceito. Assim, temos que é essencial tomar o pequeno-almoço sempre, evitar estar mais de três horas e meia sem comer, diminuir o consumo de sal, evitar ingerir açúcar ou produtos açucarados, aumentar o consumo de hortaliças, legumes e fruta, consumir de preferência peixe e carnes magras e beber água em abundância ao longo do dia, evitar ingerir gorduras principalmente se forem de origem animal, previligiar métodos de confeção como estufados, cozidos e grelhados. A World Health Organization (1998) apresenta argumentos para a necessidade de uma alimentação saudável em todas as fases do ser humano, entre os quais temos, reportando à minha área de estudo, esta ajuda as crianças/adolescentes a atingirem todo o seu potencial para a aprendizagem e favorece o seu desenvolvimento físico.

Por fim, a **aptidão física** é um conceito que tem sofrido algumas alterações ao longo dos anos. De acordo com Miller (cit. por Conceição, 2007, p. 37) existem algumas definições que se podem atribuir, podendo interpretar-se "*como capacidade de manter AF sem fadiga excessiva*" ou "*como a capacidade para realizar todos os dias, atividades com reserva de energia para situações de emergência*". Segundo Pate (1988) existe a referência a três definições de movimento físico: a performance motora, a ApF e a aptidão motora, sendo que a diferença entre estas duas últimas, segundo Malina (cit. por Conceição, 2007, p. 38) prende-se com o facto de a primeira ter uma relação direta com a saúde, enquanto a segunda se orienta mais para a performance e habilidades motoras vigorosas.

Após a minha pesquisa, encontrei apenas um estudo que retrata a problemática que me propus a analisar. No estudo de Júnior et al. (2004),

analisaram a influência do nível de atividade física e ingestão alimentar sobre a ApF de adolescentes Brasileiros, onde demonstram que estas variáveis não atendem às recomendações e o mesmo acontece com a ApF. Assim, existe um reforço de se realizarem mais estudos observacionais para serem retiradas conclusões mais viáveis.

7.3. **Objetivos**

Neste estudo pretendemos perceber quais os hábitos de alimentares e de atividade física dos alunos e, adicionalmente se estes são fatores que influenciam indiretamente a sua ApF. Foram então testadas três hipóteses: (i) existe uma associação positiva e significativa entre o nível de alimentação (NA) - razoável ou boa - e a ApF, (ii) existe uma associação positiva e significativa entre o nível de atividade física e a ApF, e (iii) as variáveis alimentação e atividade física são preditoras da variável dependente força de preensão manual (ApF).

7.4. **Material e Métodos**

7.4.1. Caracterização da Amostra

A amostra do estudo foi constituída por 52 alunos do 11º ano de escolaridade, 16 do género masculino e 40 do género feminino, com idades compreendidas entre 16 e 18 anos.

7.4.2. Procedimentos

De modo a compreender os hábitos alimentares dos alunos utilizei Um QFA (disponível no anexo II). Este método pretende determinar a ingestão alimentar, através da frequência do consumo de um número limitado de alimentos que possam representar as principais fontes de nutrientes (Silva, 2007).

Nesse mesmo questionário, apenas foram solicitados os dados demográficos que eram pertinentes para o estudo, nomeadamente a idade, o género, a altura e o peso aproximado da amostra envolvida. Foi também aplicado

um mini questionário sobre a prática ou não de atividade física o tipo de atividade, o tempo de prática semanal, a duração e a intensidade da mesma.

Para avaliar a ApF muscular (força de preensão manual) dos alunos utilizei o teste Handgrip integrante do Alpha Health-Related Fitness Test Battery for Children and Adolescents por ser de acessível aplicação, não requerer muito dispêndio de tempo e ser de relativamente fácil interpretação. Os resultados do teste estão divididos em 5 categorias/níveis já diferenciados por géneros, de acordo com o protocolo Alpha Project: muito alto, alto, regular, baixo e muito baixo (consultar anexo IV).

De acordo com o meu conhecimento, e após consulta de especialistas na área da Nutrição, não existe uma metodologia para a classificação da qualidade da alimentação com base no questionário aplicado. Assim, tendo por base a literatura e a opinião de especialistas, foram criadas quatro classificações: a alimentação excelente, boa, razoável e má. Para esta classificação tivemos em consideração as respostas obtidas no QFA aplicado. Assim, atribuímos uma pontuação de 1 a 7 a cada categoria de frequência (nunca, <1/semana, 1/semana, 2-4/semana, 5-6/por semana, 1/dia, 2-3/dia e 4-5/dia) para cada alimento. Exemplificando, quanto à classificação do grupo “doces e pastéis”, a pontuação máxima foi atribuída à variável de frequência nunca. Já no caso do grupo das “hortaliças e legumes”, a pontuação máxima foi atribuída à variável de frequência 2-3/dia. Tínhamos um total de 8 grupos. Posteriormente a esta classificação criámos um sistema de pontuação por grupo que os subdividia nas categorias anteriormente referidas, tendo também um valor correspondente: excelente (4), boa (3), razoável (2) e má (1) (consultar anexo V). As pontuações mínimas para atingir os diferentes níveis foram:

- **Alimentação Excelente:** ter um mínimo de 29 pontos, ou seja, estar classificado 5 grupos, pelo menos no nível excelente e os restantes 3 no nível bom;
- **Alimentação Boa:** ter um mínimo de 21 pontos, ou seja, estar classificado 5 grupos, pelo menos, no nível bom e os restantes 3 no nível razoável;

- **Alimentação Razoável:** ter um mínimo de 13 pontos, ou seja, estar classificado 5 grupos, pelo menos, no nível razoável e os restantes 3 no nível mau;
- **Alimentação Má:** classificação igual ou inferior a 12 pontos.

7.4.3. Análise Estatística

Para efeitos de análise estatística, foi necessário atribuir números às respostas “sim” e não” à questão “Praticas atualmente algum tipo de atividade física?”. Assim, a classificação destes dados foi realizada de acordo com a atribuição de dois níveis. Desta forma, quando a resposta dada era positiva, ou seja, praticante de atividade física, o código atribuído era 1, quando a resposta era negativa, ou seja, não praticante de atividade física, o código atribuído era 0.

O programa estatístico utilizado para a análise dos dados e constatação dos resultados foi o Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) e foram realizados dois tipos de testes: o de **correlação linear**, cujo propósito foi estudar o comportamento conjunto de duas variáveis quantitativas distintas, ou seja, mede o grau de associação entre duas variáveis aleatórias e o de **regressão linear simples** que pretendeu verificar a existência de uma relação funcional entre uma variável dependente e uma ou mais variáveis independentes, ou seja, tenta explicar a variação da variável dependente (resultados do teste Hg) pela variação dos níveis das variáveis independentes (nível de qualidade de alimentação - NA e prática ou não de atividade física - PAF).

7.5. **Resultados**

De seguida, apresento os dados de estatística descritiva dos resultados do teste Hg (quadro 1), da PAF, da quantidade de água ingerida por dia (quadro 2), do tipo de refeições realizadas (quadro 3), da quantidade de refeições por dia (quadro 4), da frequência de ingestão alimentos específicos presentes no QFA (quadro 5) e correlação Linear entre a variável dependente – Hg - e as variáveis independentes - NA e PAF – (quadro 6).

No quadro 1, estão referidos os resultados da análise estatística da variável dependente **Handgrip**, de acordo com os níveis pré-definidos no Alpha Project.

Quadro 1 – Estatística Descritiva dos resultados obtidos no Handgrip

Feminino ♀		Masculino ♂		**Níveis**	**Freq. Relativa**	**Freq. Absoluta (%)**
Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão			
29,19	5,39	43,33	9,34	Muito Baixo	9	17%
				Baixo	6	12%
				Regular	8	15%
				Alto	18	35%
				Muito Alto	11	21%
				TOTAL (N)	52	100%

No quadro 1 pode-se observar que os resultados se concentraram maioritariamente no nível alto e muito alto. Nas meninas, a média dos resultados está localizada no nível alto, tendo como desvio padrão 5,39. Nos meninos a média está no nível regular, tendo como desvio padrão 9,34.

O questionamento sobre a **prática de atividade física**, foi estratificada e baseada na classificação da mesma como uma atividade não sistematizada e não regulada, ou seja, excluiu os alunos que estivessem inseridos em competições federadas. No total da amostra 27 alunos eram praticantes de atividade física (52%) e os restantes 25 não praticavam qualquer tipo de atividade (48%).

Quanto à determinação da **quantidade de água** que os alunos ingerem por dia, o quadro 2 traduz os resultados obtidos:

Quadro 2 – Frequência relativa e frequência absoluta da ingestão de água/dia

Quantidade de água ingerida/dia (L)	**Freq. Relativa**	**Freq. Absoluta (%)**
Nenhuma	8	15%
0,5	25	48%
1	11	21%
1,5	7	14%
2	1	2%

Como é possível observar, 48% dos alunos apenas bebe meio litro de água por dia e apenas 16% bebem um litro e meio ou mais.

No quadro 3, apresento as frequências relativa e absoluta, quanto às **refeições** realizadas por cada aluno:

Quadro 3 – Tipo de refeições realizadas por dia.

	Pequeno-almoço		Meio da Manhã		Almoço		Meio da tarde		Jantar		Ceia	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Freq. Relativa	45	7	41	11	52	0	44	8	52	0	17	35
Freq. Absoluta	87 %	13 %	79 %	21 %	100 %	0%	85 %	15 %	100 %	0%	67 %	33 %

Através da leitura do quadro 3 verifica-se que nem todos os alunos costumam tomar o pequeno-almoço de manhã, apesar de ser uma minoria (13%).

Ainda uma grande maioria dos alunos questionados fazem estas refeições (79% meio da manhã e 85% meio da tarde), o que revela algum cuidado em cumprir com o ciclo alimentar. No entanto, como não foram averiguados o tipo de alimentos ingeridos em cada uma destas refeições, não é possível confirmar que estas são de qualidade.

No quadro 4, estão apresentadas as frequências relativas e absolutas do número de feitas por refeições por dia por cada aluno:

Quadro 4 – Número total de refeições/dia.

Número de refeições por dia	Freq. Relativa	Freq. Absoluta (%)
3	2	4
4	18	35
5	19	36
6	13	25
TOTAL	**52**	**100**

Como podemos verificar, apenas 25% dos alunos faz as 6 refeições e felizmente, só uma pequena percentagem faz apenas 3 refeições.

Relativamente à **classificação alimentícia**, os alunos foram subdivididos em quatro categorias, como já foi referido: má, razoável, boa e excelente. De acordo com a separação por estes níveis, foram observados resultados apenas em dois dos níveis: 46 alunos têm uma a alimentação classificada como razoável (88%) e a 6 alunos têm uma alimentação classificada como boa (12%).

Para a análise dos hábitos alimentares dos alunos, selecionei então alguns alimentos indicativos de hábitos mais ou menos saudáveis de ingestão alimentar. No quadro 5, temos representados as médias e desvios padrão de cada um deles:

Quadro 5 – Estatística descritiva de alguns alimentos presentes no QFA

Alimentos	Média	Desvio-padrão
Refrigerantes	3,30	1,683
Batatas fritas	3,09	1,180
Bolos	3	1,095
Couves	3,15	1,747
Cereais	4,04	1,907
Chocolate	3,5	1.662
Frutas	3,77	1,692
Cenoura	3,64	1,603
Tomate	3,22	1,823
Hambúrguer/Pizza	2,32	1,064

As opções de frequência do QFA (anexo II) estão distribuídas do "nunca" até ao "4-5 vezes por dia". Sendo que o número descrito na média representa uma dessas opções de frequência (numeradas de 1 a 8) e arredondando ao valor decimal, temos que os alunos da amostra consomem em média hambúrguer/pizza menos que 1 vez por semana; refrigerantes, batatas fritas, bolos, couves e tomate, pelo menos,1 vez por semana e consomem cereais, chocolate, fruta e cenoura, pelo menos, 2 a 4 vezes por semana. Se, por um lado, os alunos demonstram ter cuidado com os hábitos alimentares evitando ingerir alimentos pouco nutritivos, por outro os alimentos saudáveis e mais ricos, que deveriam ingerir em maior proporção, também não têm uma presença muito significativa no seu dia-a-dia.

No quadro 6, temos representada a correlação entre a variável dependente (Hg) e as variáveis independentes (NA e PAF). Pelo que se pode observar, o coeficiente de correlação do Hg com o NA é de -0.019 e com a PAF é de -0.137, o que significa que não existe uma associação entre as variáveis, assumindo uma relação indiferente. Para podermos concluir que poderia existir alguma relação entre as duas variáveis, os valores de "r" deveriam estar acima dos 0.4, o que não sucede. Interpretando este valor a partir do coeficiente de

Quadro 6 – Correlação Linear entre a variável dependente (Hg) e as variáveis independentes (NA e PAF)

determinação (r^2), temos que a proporção de variância comum entre o NA e o Hg é de 0.03% e entre a PAF e o Hg aumenta ligeiramente para 1,87%, não sendo de todo significativo.

Quadro 6 – Correlação Linear entre a variável dependente (Hg) e as variáveis independentes (NA e PAF)

Variáveis	r	p
NA vs Hg	-0.019	0.894
PAF vs Hg	-0.137	0.334

NA = nível de alimentação ; **Hg** = resultado do teste Handgrip ; **PAF** = prática de atividade física

Pela leitura do quadro 6, podemos constatar que não existe correlação significativa entre as variáveis e a sua magnitude é muito reduzida e negativa (cerca de 1,9 entre NA com Hg e 13,7 entre PAF e Hg), contrariamente ao esperado.

Efetuada a correlação linear e apesar de esta revelar valores que comprovam não haver relação entre as variáveis, recorri à regressão linear na tentativa de explicar melhor os resultados da variável dependente (Hg), como demonstra o quadro 7.

Quadro 7 – Regressão Linear Simples entre a variável dependente (Hg) e as variáveis independentes (NA e PAF)

Variáveis	B	Beta	p
NA	0,356	0,130	0,930
PAF	-2,482	-0,140	0,341

NA = nível de alimentação ; **Hg** = resultado do teste Handgrip ; **PAF** = prática de atividade física
$R^{2\ ajustado}$ = -0,021 **p=** 0,628

Pela leitura do quadro 4, podemos constatar que a as variáveis (independentes) NA e PAF não explicam significativamente a variável Hg (dependente). Ao contrário do esperado, pelo valor negativo associado a B (-2,482), verificamos uma relação negativa entre a prática de AF e a ApF, ou seja, quando se passa de não praticante a praticante de AF há uma diminuição no

desempenho do Hg. Já com o NA, a relação observada (quando ajustada à PAF) foi positiva, ou seja, sempre que há um aumento no nível da qualidade de alimentação, há um aumento no desempenho do teste Hg. Também o valor de $R^{2\ ajustado}$ nos diz que apenas 2,1% da Apf avaliada (força de preensão manual) é predita pelas variáveis NA e PAF juntas, ou seja, apenas esta percentagem dos resultados obtidos no teste aplicado, é explicado pelas mesmas. O valor de p (nível de significância) traduz-se em 0,628 e, portanto, não se revelou um resultado significativo.

Na generalidade, nenhuma das hipóteses formuladas foi comprovada. Os valores de Hg não se revelaram tanto maiores quanto melhores fossem os resultados das variáveis independentes NA e PAF.

7.6. **Discussão e Conclusão**

De acordo com Moreira (1999), foram selecionados alguns alimentos de grupos alimentares como um modelo alimentar adequado para este tipo de população. Assim, este autor defende que o deve ser dada prioridade a produtos hortícolas, frutos, cereais, leguminosas e tubérculos. Desta forma, foi neste modelo que encontrei as bases na elaboração do QFA, bem como noutros QFA já anteriormente elaborados. Quanto à frequência e tipo de refeições, verifiquei que as alimentações principais almoço e jantar, eram realizadas por todos, no entanto, num estudo realizado por Leal et al. (2010), a omissão de refeições é um hábito muito comum entre os adolescentes o que revelou ser uma das variáveis contributivas para a inadequação dietética e para a dificuldade em atingir as necessidades nutricionais. Neste sentido, concluem que estes desvios alimentares aumentam o risco de obesidade e também tendem a diminuir o rendimento escolar. Analisando este comportamento, é importante alertar para a importância de tomar o pequeno almoço, pois este deve ser tido em mais atenção e tempo "*para ser maior, mais completo e melhor mastigado*" (Peres & Moreira, 1993) As refeições intermédias (meio da manhã e meio da tarde) são importantes para reestabelecer os níveis energéticos e nutricionais no organismo e evitar que este esteja mais de 3 horas e 30 minutos sem ingestão alimentar. Um estudo defendido por Moreira e Peres (1996) refere que a omissão e/ou

substituição de refeições é um indicador que prejudica os níveis de ferro, podendo causar o aparecimento de anemias.

A água é necessária para o funcionamento de cada órgão do nosso organismo. Como meio de transporte, auxilia a digestão, absorção e excreção, e é essencial para regular a temperatura do corpo humano. Tem, portanto, uma importância extrema na qualidade de vida e saúde do ser humano, pelo que um adulto necessita de ingerir 2,5 a 3 litros por dia (Castro, 2001). O adolescente pode não precisar de quantidades tão exageradas, no entanto, pelo menos 1,5l/dia deve ter o cuidado de ingerir.

Num estudo idêntico, Conceição (2007) procurou relacionar a atividade física com os resultados obtidos no Teste do Vaivém (PACER) pertencente à bateria de testes Prudential Fitnessgram (1992) e constatou que não havia relação entre as variáveis atividade física e ApF pois não se observaram diferenças significativas, no entanto verificou que os sujeitos não ativos precisam de melhorar mais que os sujeitos mais ativos. No meu estudo, o nível muito baixo ficou equilibrado, pois quatro alunos desse nível não praticavam atividade física e os outros 5 eram praticantes. Já no nível mais alto, também foi detetado um equilíbrio pois dos 11 alunos que conseguiram atingir este nível, 6 eram não praticantes o que não nos permite confirmar a segunda hipótese onde predizia que a atividade física tinha influência positiva na ApF.

Para além dos fatores influenciadores que referi inicialmente, Malina (cit. por Conceição, 2007, p. 83) salienta que embora a ApF esteja relacionada com a atividade física e com a saúde me crianças e adolescentes, não é forte, pelo que podem haver componentes como alterações que ocorrem a nível biológico e comportamental características do crescimento, da maturação e do desenvolvimento, podem ter influência.

Concordo com Júnior et al. (2004) quando refere que este tipo de estudos associando adolescentes e a medidas de ApF é de relevância sublinhada devido à existência de bastantes alterações nos hábitos alimentares e de atividade física nestas idades. Verificando os resultados obtidos nos hábitos alimentares dos alunos, torna-se pertinente direcionar a atenção desta população para comportamentos mais adequados e a escola parece ser o local ideal para a

realização deste tipo de estudos, devido à grande interculturalidade de que é composto (Júnior et al., 2004).

Depois de realizada a análise cuidada acerca de todos os dados recolhidos, consigo concluir que a partir da amostra selecionada não existe qualquer relação entre as variáveis expostas. Assim, o NA não se relaciona com a ApF dos adolescentes envolvidos, bem como o facto de praticar ou não praticar atividade física também não prediz que a ApF do aluno seja melhor.

Após reflexão e análise de todo o procedimento realizado, concluo que, apesar de ser um tema que pretendia ter explorado melhor e pormenorizadamente, a sua profundidade foi prejudicada pela conjugação de alguns fatores. A pequena dimensão da amostra para um conjunto de três variáveis não permitiu a obtenção de resultados significativos e, sendo assim não foi possível retirar conclusões concretas nas hipóteses formuladas a partir dos resultados obtidos, uma vez que estas medidas são indiretas e a amostra revelou-se muito pequena.

Em alguns estudos, como é o caso do estudo realizado por Camelo (2006) este tipo de investigações revelam-se de grande utilidade para o desenvolvimento e implementação de projetos de educação alimentares dirigidos a toda a comunidade escolar, no sentido de sensibilizar para a adoção de estilos de vida mais saudáveis.

Tal como em outros estudos, a metodologia utilizada apresenta limitações. Relativamente à recolha dos dados alimentares, o QFA não quantifica os alimentos ingeridos e apenas qualifica a frequência com que é ingerido o que não permite o controlo perfeito dos hábitos alimentares dos adolescentes. O teste de ApF que mede a força de preensão manual, apesar de estudos anteriores referirem que foi um bom indicador da ApF geral, atualmente não é o melhor indicador de ApF pois só mede a força isométrica superior.

Uma das vantagens da aplicação de testes de ApF em crianças e adolescentes é permitir aos professores de EF perceber em que níveis estão os seus alunos, de modo a atuar em conformidade e avaliando posteriormente a eficácias das suas aulas. A análise dos seus hábitos alimentares, principalmente nesta fase da adolescência, pelas constantes mudanças, revela-se

imprescindível na medida em que permite identificar possíveis desvios alimentares que possam estar a causar algum tipo de distúrbio. Os professores de EF, como profissionais do exercício físico e hábitos de vida saudáveis, têm um poder incalculável na intervenção sobre estas temáticas que nunca é demais abordar e aprofundar. Assim, considero ser urgente analisar de modo mais cuidado e atento os estilos de vida adotados por esta população, permitindo atuar sobre a prevenção de desenvolvimento de maus hábitos e repercussões na vida futura e sensibilizando cada vez mais para a importância da atividade física e alimentação saudável.

Neste contexto, o meu estudo pode ajudar os profissionais da nossa área a contribuir para uma população mais ativa, atenta e consciente das consequências das suas escolhas. Para o aluno, a descoberta do prazer da prática desportiva e dos seus benefícios bem como aprender a gerir a escolhas alimentícias, são fatores que vão ajudar à conservação da sua saúde, assumindo hábitos saudáveis para a toda a sua vida.

Por fim, dado o meu grande interesse pela temática em estudo, sinto que a minha ambição inicial era maior que a condições reais de concretização que consegui alcançar. Assim, tenho consciência que um estudo desta dimensão exige um envolvimento e investigação mais profundos para poder obter resultados mais fidedignos e concretos.

Capítulo VIII - O ponto de chegada: etapa (in) concluída

"Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada coisa a lua toda
Brilha, porque alta vive".

Ricardo Reis (heterónimo de Fernando Pessoa) *in Para ser grande: sê inteiro*.

Retrospectiva: É extremamente difícil encontrar palavras que consigam descrever a forma como me sinto neste momento, depois de terminar a melhor experiência da minha vida. A viagem terminou, recheada de recordações de um ano desigual, de um ano que me transcendeu, de um ano de surpresas, de um ano emocional que me transformou, por fim, numa professora de EF apaixonada pela rota que a sua viagem a fez traçar. Foi difícil? Muito. Foi gratificante? Ainda mais. Foi mágico? Nem consigo descrever o quanto. Com tudo o que deste ano fez parte, eu aprendi e continuo ainda a aprender. A construção deste relatório continuou a promover aprendizagens, onde o relembrar das situações e o associar de acontecimentos me elevou a outro nível de reflexão. Insatisfeita, repensei nas minhas ações e só me surge, “tenho tanto mas tanto para aprender”.

Depois de um percurso de 5 anos onde me formei e desenvolvi integralmente através de várias experiências positivas e enriquecedoras, várias partilhas e da influência de professores incríveis que fazem parte da casa responsável pelo meu crescimento (FADEUP), chegou a hora de o terminar com um sorriso de felicidade, de nostalgia e de gratidão para com todas as pessoas que contribuíram de uma ou outra forma para esse meu desenvolvimento.

Após várias paragens, após descer ao vale e voltar a batalhar para chegar ao pico, passou um ano a voar e que nunca mais vou esquecer. Olhando para trás, consigo distinguir a pessoa que eu era no momento da entrada no contexto escolar como professora e a pessoa que neste momento chegou ao fim da caminhada com um sentimento de orgulho pelas aprendizagens importantes, pelas vivências partilhadas, pelo crescimento pessoal e profissional e pelo aporte científico. Estou renovada e revitalizada.

Esta descoberta de 9 meses foi muito importante para mim pois representou o quebrar de uma barreira, a qual julgava não ser capaz de ultrapassar por pensar não ter perfil para lecionar aulas de EF. Colocava-me neste patamar devido à minha característica personalidade fechada e inibida que limitava a minha comunicação por medo e insegurança. Este fator foi decrescendo ao longo do ano e deixei-me envolver pela paixão do ensino.

Ao encontro da saudade: Os meus alunos foram o meu tesouro, o meu porto seguro, aqueles que me faziam querer ser melhor todos os dias, para os tornar também pessoas melhores, mais capazes e exigentes com eles mesmos. Quando terminava de lecionar uma aula, havia tanta vontade de chegar à próxima aula e poder colocar em prática as mudanças necessárias à melhoria da aprendizagem bem como ansiava por observar a evolução de cada um para poder transmitir o próximo conteúdo, dando continuidade a este maravilhoso processo de simbiose pedagógica – ensinar aprendendo.

Foi um privilégio para mim, ser professora na escola na qual um dia fui aluna. Entrar novamente no ambiente cultural e social que contribuiu para o lugar onde me encontro atualmente, provocou uma sensação de arrepio na espinha pela invasão de memórias que marcaram o meu desenvolvimento pessoal, social e emocional. Enquanto aluna, vários professores passaram pela minha formação/educação e só alguns considero terem marcado o meu percurso de uma forma mais vincada e positiva. A minha intenção durante o ano, também passou um pouco por essa influência, pois a minha preocupação com os alunos era genuína e fiz questão que se apercebessem que, para além da sua evolução e aprendizagem, pretendia que encontrassem o seu equilíbrio e se valorizassem ao máximo em tudo que fizessem nas suas vidas. No final do ano, procurei perceber se o meu trabalho tinha transmitido essas prioridades, questionando-lhes quais os aspetos que deveria manter e quais poderia melhorar como professora. Os aspetos a manter, surpreenderam-me e fiquei radiante com o que li, pelo que penso valer a pena destacar:

"Boa comunicação e disposição com os alunos."/"Todos. Cada professora tem o seu método de ensinar e eu gosto do da nossa professora de educação física."/"A motivação que nos dá todas as aulas, a maneira de puxar por nós para nos esforçarmos ao máximo."/"A professora motivar-nos embora às vezes não estejamos muito interessados"/"Deve manter o encorajamento perante os alunos e corrigir os alunos individualmente. Manter a forma de dar as aulas."/"Durante a aula de educação física a professora mostrou empenho e deve continuar a corrigir as nossas dificuldades."/"Na minha opinião, a professora é uma ótima profissional, ajuda e motiva os alunos. É bastante competente e criativa."/"A sua postura em motivar os alunos. As suas aulas são animadas."/"A forma como ensina e como dá indicações."

Quanto aos aspetos a melhorar, apenas dois alunos se manifestaram e referiram a hora de saída e que a professora exercia “demasiada pressão” sobre a turma. Refletindo sobre esta última, a minha exigência com a turma fazia-se sentir, pois acreditei sempre na sua superação e talvez fizesse sentir este facto de modo mais saliente.

Há espaço para ser melhor: a descoberta da minha paixão transcendeu-me de uma forma tão grandiosa, tão bonita e tão subtil que arrisco dizer que não cheguei a esta meta “por acaso”. Este curso veio transformar a minha vida de uma forma incomparável, e mudou-me como pessoa em muitos sentidos pois tornei-me mais completa e realizada. Também (obviamente) como profissional, sem dúvida nenhuma, foi um ano repleto de histórias para contar, de valiosas aprendizagens e de memórias e recordações que me vão acompanhar dentro e fora da profissão. Não foi em vão todo o esforço e luta contra o tempo e contra as dificuldades que foram surgindo, pois a minha bagagem foi sendo preenchida progressivamente. Tenho consciência que não aproveitei todas as oportunidades de crescimento que este ano de estágio me proporcionou mas, por outro lado, valorizo imenso os laços que consegui criar com a minha turma e NE. Foram pontos fortes de apoio quando o sol não insistia em não espreitar.

O que eu tenho ainda para a aprender, perto do que eu já aprendi provoca um desequilíbrio acentuado na balança, onde o que eu já aprendi se encontra num nível bastante inferior em relação àquilo que eu ainda tenho para aprender. No entanto, este ano, representou uma rampa de lançamento para o meu desenvolvimento na profissão que quero exercer o resto da vida.

Este ambiente socioeconómico que se faz sentir na atualidade, carregado de pessimismo e desagrado não me afeta minimamente pois, vou fazer os possíveis e impossíveis que o “*bichinho*” do ensino da “*arte das cambalhotas*” faça parte da minha rotina diária futuramente e influencie a nossa população a adquirir hábitos de vida mais saudáveis, a desenvolver o espírito lúdico e a construir um sistema axiológico intrínseco à prática desportiva que se revela fundamental.

Assim descrevo o final de uma jornada incrível e dou início a uma época composta por jornadas ainda mais incríveis que me vão ajudar a consolidar e aplicar as imensas ferramentas que este ano me proporcionou constantemente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.

Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da pratica pedagógica uma perpectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Antunes, M. (s.d.). A escola como organização: cultura, culturas e contextos. *Revista Noesis online* Consult. 8 Agosto 2014, disponível em http://www.dgidc.min-edu.pt/index.php?s=directorio&pid=113

Arends, R. I. (1997). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed ed.). Boston: McGraw-Hill.

Batista, P., Gomes, P., Borges, C., & Queirós, P. (2014). Aprender a ser professor: O papel dos agentes de mediação na formação inicial de professores de Educação Fisica. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 359). Porto: Editora da U. Porto Faculdade de Desporto.

Bento, J. O. (1995). *O outro lado do desporto vivências e reflexões pedagógicas*. Porto: Campo das Letras.

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª ed ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Bento, J. O. (2006). Da pedagogia do desporto. In G. Tani, J. Bento & R. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporo* (pp. 26-40). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Bratifische, S. (2003). Avaliação em Educação Física: um desafio. *R. da Educação Física/UEM, 14*(2), 21-31.

Caires, S. M. (2001). *Vivências e percepções do estágio no ensino superior*. Braga: Universidade do Minho.

Camelo, S. (2006). *Avaliação nutricional e de hábitos de atividade física de adolescentes do 5º e 6º ano do 2º ciclo do ensino básico da escola EB 2,3/S de Alfândega de Fé.* Porto: Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação da Universidade do Porto.

Carreiro da Costa, F. (1996). Formação de professores: objectivos, conteúdos e estratégias. In F. Carreiro da Costa, L. M. Carvalho, M. S. Onofre, J. A. Diniz & C. Pestana (Eds.), *Formação de professores em Educação Física: concepções, investigação e prática* (pp. 9-36). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Castro, A. G. (2001). *Alimentação e saúde*. Lisboa: Instituto Piaget.

Conceição, J. M. R. d. (2007). *Relação da atividade física e aptidão física*. Porto: Conceição, José. Dissertação de Mestre em Ciências do Desporto - Atividade Física e Saúde apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

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

Diaz Bordenave, J., & Pereira, A. M. (1986). *Estratégias de ensino-aprendizagem* (5ª ed ed.). Petropólis: Editora Vozes.

Evaristo, O. S. F. (2010). *Hábitos de ingestão nutricional, imagem corporal e a sua relação com o índice de massa corporal: estudo realizado em adolescentes dos 12 aos 19 anos*. Porto: Olga Evaristo. Dissertação de 2º ciclo em Ciências do Desporto na área de especialização de Atividade Física e Saúde apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Godinho, M., Mendes, R., & Chiviacowsky, S. (1997). Informação de retorno sobre o resultado e aprendizagem. *Boletim Spef, 15/16*, 25-37.

Gomes, P. B. (1992). A criança e o desporto prontidão e competência. In J. Bento & A. Marques (Eds.), *A ciência do desporto a cultura e o homem* (pp. 517-523). Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

Halden-Brown, S. (2003). *Mistakes worth making. How tu turn sports errors into athetlic excelence.* champaign IL.

Horta, L. (1996). *Nutrição no desporto* (3ª rev. e aumentada ed.). Lisboa: Caminho.

Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.

Johnson, S. (2009). *Picos e vales: como tirar partido dos bons e maus momentos no trabalho e na vida* (1 ed.). Alfragide: Lua de Papel.

Júnior, N., Tirapegui, J., Borges, G., Fernandes, C., Bacarin, A., & Nardo, C. (2004). Influência do nível de atividade física e dos hábitos alimentares sobre a aptidão física de adolescentes. *R. da Educação Física/UEM, 15*(1), 25-32.

Leal, G., Philippi, S., Matsudo, S., & Toassa, E. (2010). Consumo alimentar e padrão de refeições de adolescentes. *Revista Brasileira Epidemial, 13*(3), 457-467.

Lopes, A. (2014). A docência como prática: questões de identidade e formação. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 269-278). Porto: Editora da U. Porto Faculdade de Desporto.

Marques, P. M. F. D. (2011). *Sentidos e vivências do desporto escolar perspectiva de alunos e professores pertencentes a grupos de desporto escolar de natação da Direcção Regional de Educação do Norte*. Porto: Pedro Marques.

Meirinhos, M., & Osório, A. (2011). O advento da escola como organização que aprende: a relevância das TIC. In *Conferência Ibérica: Inovação na Educação com TIC* (pp. 39-54). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra*(6), 57-70.

Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In I. Mesquita & A. Graça (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa.

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

Ministério da Educação. (2014). Visão, Missão e Valores. *Desporto Escolar* Consult. 10 de Julho de 2014, disponível em http://desportoescolar.dge.mec.pt/visao-missao-e-valores

Moreira, P. (1999). Modelo alimentar para adolescentes escolares e jovens universitários. In J. Precioso, F. Viseu, L. Dourado, T. Vilaça, R. Henriques & T. Lacerda (Eds.), *Educação para a Saúde* (pp. 437-449). Braga: Universidade do Minho.

Moreira, P., & Peres, E. (1996). Alimentação em adolescentes. *Revista de Alimentação Humana, 2*(4), 4-45.

Pate, R. (1988). The envolving definition of physical fitness. *Quest, 40*(3), 174-179.

Peres, E., & Moreira, P. (1993). Alimentação de adolescentes e prevenção de doenças cardiovasculares. *Alimentação de adolescentes, 2*(4), 267-273.

Piéron, M., & Emonts, M. (1988). Analyse des problémes de discipline dans les classes d'éducation physique. *Revue de l'éducation, 28*(I).

Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: o lugar do estágio profissional. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 67-83). Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Santos, L. (2002). *Auto-avaliação regulada: para quê, o quê e como?* Lisboa: Universidade de Lisboa.

Sarmento, P. (1993). *Pedagogia do Desporto: instrumentos de observação sistemática da educação física e desporto*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Schmidt, R. A. (1991). *Motor learning & performance from principles to pratice*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Schön, D. (1983). *The reflective practioner.* London: Basic books.

Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os Professores e a sua formação* (pp. 76-91). Lisboa: Dom Quixote.

Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3rd ed ed.). Mountain View: Mayfield.

Siedentop, D. (1994). *Sport education: quality PE through positive sport experiences*. Champaign: Human Kinetics.

Silva, M. R. (2007). *Avaliação nutrivional e composição corporal*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Silva, T. (2009). *Elementos para a compreensão do processo de reflexão em situação de estágio pedagógico - estudo de caso de um estudante-estagiário de educação física*. Porto: Dissertação de 2º ciclo em Desporto para Crianças e Jovens apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Tavares, J., & Alarcão, I. (1999). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem.* Coimbra: Livraria Almedina.

Vitolo, M. R. (2003). *Recomendações dietéticas para adolescentes - nutrição da gestação à adolescência.* Rio de Janeiro: Reichmann & Affonso Editores.

World Health Organization. (1993). The health of young people: a challenge and a promise.

World Health Organization. (1998). *Nutrition: an essential element of a health promoting school.* Geneva: World Health Organization Press.

World Health Organization. (2003). *Diet, nutrition and the prevention of chronic diseases. Report of a ajoint WHO/FAO expert consultation*. Geneva: WHO.
World Health Organization. (2005). *The European health report 2005. Public health action for heakthier children and populations.* Copenhaga.
World Health Organization. (2006). *Should adolescents be especifically targeted for nutrition in developing countries? To adress wich problems, and how? Report of a WHO consultation on obesity.* Geneva: World Health Organization Press.
Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

ANEXOS

ANEXO I - **Ficha Individual do Aluno**

DADOS PESSOAIS

Nome: _____ **Ano**_____ **Turma**____ **Nº**____

Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐ **Idade:** _____

Altura: _____ **Peso:** _____ **Destro** ☐ **Canhoto** ☐

És portador de alguma doença: S ☐ N ☐ **Se sim, qual?** _____

Freguesia de residência: _____ **Concelho de residência:** _____

Como te deslocas para a escola: _____**Tempo que demoras:** _____

DADOS FAMILIARES

Pai: Idade: ___ **Habilitações literárias:** _____ **Profissão:** _____

Mãe: Idade: ___ **Habilitações literárias:** _____ **Profissão:** _____

Nome do Encarregado de Educação: _____

Parentesco_____

Nº de irmãos: ____ **Com quem vives:** _____

DADOS DESPORTIVOS

Atualmente praticas algum desporto federado? S ☐ N ☐

Se sim, qual? _____

Já praticaste outro(s) desporto(s) federado(s)? S ☐ N ☐

Se sim, qual/quais? _____

Praticas alguma atividade de lazer? S ☐ N ☐

Se sim, qual? _____

A modalidade que mais gosto nas aulas de Ed. Física é:_____

A modalidade que menos gosto nas aulas de Ed. Física é: _____

Costumas participar no Desporto Escolar? S ☐ N ☐

Se sim, qual modalidade? _____

Gostavas de praticar alguma modalidade que não está no programa? S ☐ N ☐

Se sim, qual modalidade?_____

DADOS ESCOLARES

Disciplina que mais gosto: _____ **Disciplina que menos gosto:** _____

Número de reprovações: _____ **Nota final de Ed. Física no ano letivo anterior:** _____

Que curso pretendes seguir? _____

Quais os teus objetivos para este ano letivo? _____

_____

ANEXO II – **Questionário de Frequência Alimentar e Atividade Física**

O questionário seguinte tem como objetivo **percecionar a forma como te alimentas** (a frequência e o tipo de alimentos ingeridos) e o tipo de atividade física que fazes. Procura **responder às questões de forma sincera**, indicando aquilo que realmente comes e não o que gostarias de comer ou pensas que seria mais correto.

Assim, para cada alimento deves assinalar, no respetivo quadrado, quantas vezes por dia ou por semana comeste em média, cada um dos alimentos referidos. Não te esqueças de assinalar os alimentos que nunca comeste.

Não te esqueças de ter em conta as vezes que o alimento é consumido sozinho e aquelas em que é adicionado a outros alimentos ou pratos (ex.: café com leite, os ovos das omeletas, etc).

Idade: _____

Peso: _____ Altura: _____

Sexo: F ☐ M ☐ Código: _____

1- Alimentação

1.1. Quais são as refeições que fazes durante o dia (assinala todas as necessárias)?

Peq. Almoço ☐ Meio Manhã ☐ Almoço ☐ Meio Tarde ☐ Jantar ☐ Ceia ☐

1.2. Que quantidade de água bebes, em média, durante o dia (assina-la apenas 1 opção)?

Nenhuma ☐ 0,5L ☐ 1L ☐ 1,5L ☐ 2L ☐

1.3. O que é para ti, uma alimentação saudável?

_____

1.4. Assinala com uma cruz uma única opção para cada item e responde com sinceridade.

Grupo I - LÁCTEOS								
	Nunca	**<1 por semana**	**1 por semana**	**2-4 por semana**	**5-6 por semana**	**1 por dia**	**2-3 por dia**	**4-5 por dia**
1. Leite								
2. Iogurtes								
3. Queijo (de qualquer tipo)								
Grupo II – Ovos, Carnes e Peixes								

	Nunca	<1 por semana	1 por semana	2-4 por semana	5-6 por semana	1 por dia	2-3 por dia	4-5 por dia
4. Ovos								
5. Carne de Vaca, frango, porco								
6. Fiambre, chouriço, salpicão, presunto, etc.								
7. Salsichas								
8. Peixe gordo: sardinha, cavala, carapau, salmão, etc.								
9. Bacalhau								
10. Peixe conserva: atum, sardinhas.								
Grupo III – Óleos e Gorduras								
	Nunca	**<1 por semana**	**1 por semana**	**2-4 por semana**	**5-6 por semana**	**1 por dia**	**2-3 por dia**	**4-5 por dia**
11. Azeite								
12. Óleos								
13. Manteiga								
Grupo IV – Pão, Cereais e Similares								
	Nunca	**<1 por semana**	**1 por semana**	**2-4 por semana**	**5-6 por semana**	**1 por dia**	**2-3 por dia**	**4-5 por dia**
14. Pão branco ou tostas								
15. Pão Integral, Centeio ou Mistura								
16. Flocos cereais (corn-flakes, chocapic, …)								
17. Arroz								
18. Massas								
19. Batatas fritas								
20. Batatas cozidas, assadas, estufadas e puré.								
Grupo V – DOCES E PASTEIS								
	Nunca	**<1 por semana**	**1 por semana**	**2-4 por semana**	**5-6 por semana**	**1 por dia**	**2-3 por dia**	**4-5 por dia**
21. Bolachas (maria, água e sal ou integrais)								
22. Outras bolachas e biscoitos								
23. Bolos								
24. Chocolate (tablete ou em pó)								
25. Snacks de chocolate								
26. Marmelada, compota, geleia, mel.								
27. Açúcar								

Grupo VI – HORTALIÇAS E LEGUMES								
	Nunca	**<1 por semana**	**1 por semana**	**2-4 por semana**	**5-6 por semana**	**1 por dia**	**2-3 por dia**	**4-5 por dia**
28. Couves								
29. Alface								
30. Tomate								
31. Cenoura								
32. Pepino								
Grupo VII - FRUTOS								
	Nunca	**<1 por semana**	**1 por semana**	**2-4 por semana**	**5-6 por semana**	**1 por dia**	**2-3 por dia**	**4-5 por dia**
33. Maçã, pêra								
34. Laranja, Tangerina								
35. Banana								
36. Frutos de conserva								
37. Amêndoas, avelãs, nozes, amendoins, etc.								
38. Azeitonas								
Grupo VIII – BEBIDAS E MISCELANEAS								
	Nunca	**<1 por semana**	**1 por semana**	**2-4 por semana**	**5-6 por semana**	**1 por dia**	**2-3 por dia**	**4-5 por dia**
39. Bebidas Alcoólicas								
40. Refrigerantes (Ice Tea, coca-cola, etc.)								
41. Sumos de Fruta ou Néctares embalados								
42. Croquetes, rissóis, bolinhos de bacalhau.								
43. Lanches								
43. Molhos								
44. Pizza e/ou Hambúrguer								
45. Sopa de Legumes								

2 – Atividade Física

2.1. Praticas atualmente algum tipo de atividade física? Sim ☐ Não ☐

2.1.1. Qual?

Caminhada ☐ Andar de Bicicleta ☐ Corrida ☐ Ginásio ☐ Outra ☐ _____

2.1.2. Quantas vezes por semana?

1 ☐ 2-3 ☐ 4-5 ☐ 6 ☐ Todos os dias ☐

2.1.3. Há quanto tempo? _____

2.1.4. Qual é a duração aproximada dessa atividade?

30min ☐ 1h ☐ 1h30 ☐ 2h ☐ Outra ☐ _____

2.1.5. Em que intensidade classificas essa atividade?

Leve ☐ Moderada ☐ Vigorosa ☐ Extremamente Vigorosa ☐

3 – Teste *HandGrip*

Resultado: _____

ANEXO III – **Folheto Informativo de Alimentação**

Mantenha um peso adequado à sua estatura!

Para que se mantenha o mais saudável possível, é fundamental que procure obter um equilíbrio entre a energia que consome e a energia que gasta – isto é, **não consuma mais energia do que aquela que consegue gastar, caso contrário vai ganhar peso!**

Qual é o peso certo?

Actualmente usa-se o Índice de Massa Corporal (IMC) para determinar se um adulto tem o peso adequado à sua estatura ou não. O IMC é um índice simples, fiável e fácil de usar que indica o número de quilos de peso por metro quadrado de superfície corporal que cada pessoa tem.

Como se calcula o Índice de Massa Corporal?

Dividindo o peso actual pela altura ao quadrado.

IMC= peso em Kg / altura^2 em metros

Por exemplo: Uma pessoa que meça 1,65m e pese 60 Kg, tem um IMC de:

IMC= 60 / (1,65 x 1,65) = **22,04** — O que significa este valor?

Se o seu valor de IMC: for

Inferior a **18,5** — é uma pessoa **magra**;
Baixo peso para a sua altura;

Entre **18,5 e 24,9** — tem um **peso normal**;
Peso adequado à sua altura;

Entre 25 e 29,9 — tem **excesso de peso**;
Pré-obesidade;

Superior a 30 — tem **obesidade**;
Peso muito excessivo para a sua altura.

Assim, no exemplo apresentado (IMC= 22,04), a pessoa tem um peso normal!

Ter hábitos alimentares saudáveis não é sinónimo de uma alimentação restritiva ou monótona. Pelo contrário, um dos pilares fundamentais para uma alimentação saudável é a variedade.

Quanto mais variada for a sua selecção alimentar, melhor! Diferentes alimentos contribuem com diferentes nutrientes o que, garante que todas as necessidades nutricionais sejam satisfeitas.

Optar por hábitos alimentares mais saudáveis, não significa deixar de comer aqueles alimentos menos saudáveis que tanto gosta. O importante é que o consumo desses alimentos constitua a excepção e não a regra do seu dia a dia alimentar.

Encare a adopção de práticas alimentares mais saudáveis como uma oportunidade para experimentar novos alimentos e novos modos de confecção, que para além de serem apetitosos, são uma forma de contribuir para a melhoria do seu estado de saúde.



Direcção-Geral da Saúde

Texto e Fotografia: Vanessa Candeias
Divisão de Promoção e Educação para a Saúde
Direcção Geral da Saúde

Recomendações para uma Alimentação Diária mais Saudável!!



Direcção-Geral da Saúde

Actualmente sabe-se que os hábitos alimentares inadequados e a inactividade física são dois dos principais factores de risco para o aparecimento de doenças como obesidade, diabetes, doenças cardiovasculares e até alguns tipos de cancro.

É por isso de primordial importância que todos adoptemos um estilo de vida mais saudável, cuidando dos nossos hábitos alimentares, praticando mais actividade física e não fumando!

RECOMENDAÇÕES PARA FAZER UMA ALIMENTAÇÃO DIÁRIA MAIS SAUDÁVEL:



Tome sempre o pequeno-almoço!
Inicie o seu dia com um pequeno-almoço completo, equilibrado e saudável. Para isso consuma leite ou seus derivados, pão escuro ou de mistura ou cereais integrais e não se esqueça de incluir fruta fresca!

Evite estar mais de 3 horas e meia sem comer.
Faça pequenas merendas entre as três refeições principais e uma pequena ceia antes do deitar!



Diminua o consumo de sal!
Reduza a quantidade que usa para a confecção dos alimentos, opte por usar ervas aromáticas e especiarias para que os seus cozinhados fiquem mais apetitosos. Não adicione sal fino aos pratos já confeccionados, para isso evite levar o saleiro para a mesa.
Evite o consumo de alimentos muito salgados (ex.: chouriço e outros produtos de charcutaria e salsicharia, determinados queijos, caldos concentrados, molhos pré-preparados, alimentos tipo *fast-food*, etc. ...).



Evite ingerir açúcar e produtos açucarados.
Não adicione açúcar ao leite, chá ou café, procure habituar-se ao sabor natural destas bebidas! Evite consumir produtos ricos em açúcar (ex.: produtos de confeitaria e pastelaria, chocolates, gelados, rebuçados, mel, sobremesas açucaradas, gomas, refrigerantes, determinadas bolachas, etc.). Estes alimentos só devem ser consumidos ocasionalmente e de preferência após uma refeição.

Aumente o seu consumo de hortaliças e legumes!
Inicie sempre o almoço e o jantar com uma sopa rica em hortaliças e legumes; faça destes alimentos (em salada ou preparados de outras formas) um acompanhamento fundamental do seu prato.



Aumente o seu consumo de fruta!
Lembre-se: "Para terminar a refeição em beleza, a fruta é a melhor sobremesa!". Prefira a fruta a outro tipo de sobremesas mais açucarada. Nos intervalos entre as refeições, "engane" a fome comendo uma peça de fruta acompanhada de outro alimento (ex.: um pedaço de pão ou um iogurte...).

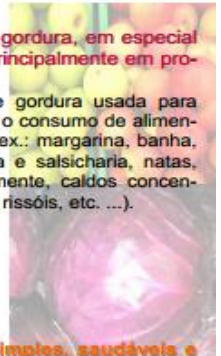
Consuma de preferência peixe e carnes magras (ex.: aves ou coelho).
O peixe e as carnes brancas fornecem a mesma quantidade de proteína que as carnes vermelhas (ex.: carne de vaca ou de outros mamíferos), com a vantagem de terem menor quantidade de gordura, por isso faça um consumo muito esporádico de carnes vermelhas.
A pele das aves e a gordura visível da carne e peixe, por serem prejudiciais à saúde, deve evitar-se o seu consumo.

Beba água simples em abundância ao longo do dia!
Chá e infusões sem adição de açúcar são uma maneira saudável e saborosa de consumir água! Evite os refrigerantes e bebidas artificiais à base de sumo de frutos que são geralmente pobres em nutrientes e ricas em açúcar.

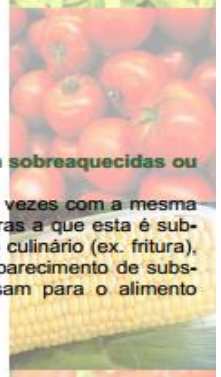


Se consumir bebidas alcoólicas, faça-o com moderação!
Mulheres grávidas, crianças, adolescentes e jovens até aos 17 anos não devem consumir nenhuma porção de álcool!

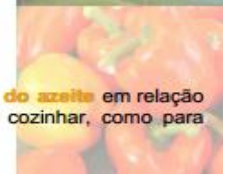
Reduza o seu consumo total de gordura, em especial da gordura saturada, existente principalmente em produtos de origem animal.
Diminua não só a quantidade de gordura usada para cozinhar e temperar, mas também o consumo de alimentos com elevado teor de gordura (ex.: margarina, banha, manteiga, produtos de charcutaria e salsicharia, natas, molhos pré-preparados industrialmente, caldos concentrados, toucinho, massas folhadas, rissóis, etc. ...).



Prefira métodos de culinária simples, saudáveis e saborosos, tais como: estufados, cozidos e grelhados!
Se adicionar gordura aos seus assados no forno, que seja apenas azeite e em pouca quantidade. Evite o consumo de alimentos fritos, pois estes contêm grandes quantidades de gordura.
Nos alimentos grelhados não consuma as partes carbonizadas (queimadas), pois estas são muito prejudiciais para a sua saúde.



Não utilize gorduras que foram sobreaquecidas ou óleos queimados.
Evite cozinhar mais do que duas vezes com a mesma gordura, pois as altas temperaturas a que esta é submetida durante o processamento culinário (ex. fritura), levam à sua degradação e ao aparecimento de substâncias cancerígenas, que passam para o alimento enquanto este é cozinhado.



Privilegie sempre o consumo do azeite em relação às outras gorduras, tanto para cozinhar, como para temperar os pratos.

ANEXO IV – **ALPHA Fitness Test Battery for Children and Adolescents: Handgrip**

5.3. Musculoskeletal fitness

5.3.1. Handgrip strength

Purpose	To measure upper body isometric strength.
Health relation	Musculoskeletal fitness is inversely associated with established and emerging cardiovascular disease risk factors, back pain and with bone mineral content and density. Musculoskeletal improvements from childhood to adolescence are negatively associated with changes in overall adiposity.
Equipment	A hand dynamometer with adjustable grip (TKK 5101 Grip D; Takey, Tokio Japan) and a table-rule.
Performance	Child squeezes gradually and continuously for at least 2 seconds, performing the test twice (alternately with both hands) with the optimal grip-span (previously calculated, according to the hand size) and allowing short rest between measures. For each measure, the hand to be tested firstly is chosen randomly. The elbow must be in full extension and avoiding contacting with any other part of the body with the dynamometer, except the hand being measured. **Instructions:** "Take the dynamometer with one hand. Squeeze it forcefully as you can while holding the dynamometer away from your body. Don't let it touch you during the test. Squeeze gradually and continuously for at least 2 seconds. Do the test twice per hand: the best result scores." **Practice and number of test trials:** The tester shows the right performance. Both hands are to be tested twice, and the best result (of each hand) scored. Adjust the hand grip span according to the hand size (see next page).
Measurement	The maximal duration of the test is 3-5 seconds. Hand size should be measured in right hand at maximal width and by measuring the distance separating distal extremes of the first and fifth digits. The precision of the measure is 0.5 cm. The results of hand size should be rounded to the nearest whole centimetre. If you prefer, you can put the children's hand over the ruler-table to see the optimal grip span according to hand size (see ruler-table). During the test, the arm and hand holding the dynamometer should not touch the body. The instrument is held in line with the forearm and hangs down at the side. After a short rest, a second attempt is made. The indicator needs to be returned to zero after the first attempt.
Scoring	The result is expressed in kilograms, accurate to 0.1 kg. *Example:* a result of 24 kg scores 24.0.

Upper-limb maximal strength: handgrip strength test (kg)

	Very low	Low	Average	High	Very high
Boys					
13 y	≤ 21.4	21.5 - 24.7	24.8 - 27.8	27.9 - 31.8	≥ 31.9
14 y	≤ 26.3	26.4 - 30.4	30.5 - 34.0	34.1 - 38.5	≥ 38.6
15 y	≤ 31.3	31.4 - 35.7	35.8 - 39.7	39.8 - 44.3	≥ 44.4
16 y	≤ 35.9	36.0 - 40.0	40.1 - 43.7	43.8 - 48.1	≥ 48.2
17 y	≤ 39.9	40.0 - 43.5	43.6 - 46.7	46.8 - 50.6	≥ 50.7
Girls					
13 y	≤ 19.9	20.0- 22.5	22.6 - 24.8	24.9 - 27.6	≥ 27.7
14 y	≤ 21.5	21.6 - 24.1	24.2 - 26.4	26.5 - 29.2	≥ 29.3
15 y	≤ 22.5	22.6 - 25.1	25.2 - 27.4	27.5 - 30.3	≥ 30.4
16 y	≤ 22.9	23.0 - 25.4	25.5 - 27.8	27.9 - 30.8	≥ 30.9
17 y	≤ 23.9	24.0 - 26.4	26.5 - 28.9	29.0 - 32.1	≥ 32.2

Values expressed as average of right and left hands.

Adapted from Ortega et al. Physical fitness levels among European adolescents: The HELENA study. *Br J Sports Med*. 2010 Jun 11. [Epub ahead of print].

ANEXO V – **Tabelas da classificação da pontuação dos grupos alimentares do QFA**

PONTUAÇÃO POR GRUPO								
GRUPOS / NÍVEÍS	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**
EXCELENTE (4)	13 a 14	23 a 28	17 a 19	42 a 48	31 a 40	31 a 40	19 a 24	49 a 64
BOM (3)	9 a 12	19 a 22	11 a 16	25 a 36	21 a 30	21 a 30	13 a 18	33 a 48
RAZOÁVEL (2)	5 a 8	9 a 18	7 a 10	13 a 24	11 a 20	11 a 20	7 a 12	17 a 32
MAU (1)	0 a 4	0 a 8	3 a 6	6 a 12	5 a 10	5 a 10	3 a 6	8 a 16

NÍVEÍS	**TOTAL**
EXCELENTE (4)	**>29**
BOM (3)	**21 a 28**
RAZOÁVEL (2)	**13 a 20**
MAU (1)	**<12**