



FACULDADE DE DESPORTO  
UNIVERSIDADE DO PORTO

## **Relatório de Estágio Profissional**

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

**Orientadora:** Professora Mariana Amaral da Cunha

**Nádia Alexandra Cardoso Pereira**

**Porto, 23 de setembro de 2011**

### **Ficha de Catalogação**

Pereira, N. (2011). *Relatório de Estágio Profissionalizante*. Porto: N. Pereira. 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; PROFESSOR; ÁREAS DE DESEMPENHO; FORMAÇÃO; REFLEXÃO.

## **Agradecimentos**

À *mui* nobre instituição - FADEUP – e a todos os professores que contribuíram para a minha formação inicial.

À Escola Secundária 2/3 Clara de Resende, por me ter acolhido durante este ano e por ter contribuído para o meu crescimento enquanto professora.

À Professora Mariana Cunha e à Professora Maria José, pela orientação e ajuda incondicionais na elaboração deste relatório, pela dedicação e sabedoria, pelo acompanhamento, indicações, apoio e exemplo de profissionalismo.

Aos colegas que trilharam comigo este caminho, Fabiana e Filipe, pelos momentos de companheirismo e troca de ideias.

Aos professores da Área Disciplinar de Educação Física, por me terem recebido com simpatia.

Aos alunos do 7ºD e do 11ºB, que deixaram que ensinasse e aprendesse com eles e por, de alguma forma, ter feito parte da sua vida.

Aos meus colegas e amigos da faculdade, pelas horas passadas na biblioteca e pelas palavras de incentivo.

Aos amigos do Sol Maior, por serem parte essencial da minha vida. Cada um deles sabe bem o lugar que ocupa.

À minha prima e tradutora, Carla, pela disponibilidade e ajuda.

Ao Tiago, por fazer parte da minha vida e passar comigo as barreiras mais altas.

Aos meus avós, por me incluírem nas vossas orações e por serem uma inspiração para mim.

Por fim, aos meus PAIS, por me possibilitarem a realização de um sonho, a eles devo tudo.

**A todos, muito obrigada!**



## Índice

Índice de Anexos .....	IX
RESUMO .....	XI
ABSTRACT .....	XIII
Lista de Abreviaturas.....	XV
1. Introdução .....	1
2. Enquadramento Biográfico .....	5
2.1. Quem Sou. Percurso e Atualidade .....	5
2.2. Papel do Estágio na Formação do Professor.....	11
2.3. As Minhas Expectativas em Relação ao Estágio Profissional.....	16
3. Enquadramento da Prática Profissional.....	21
3.1. Enquadramento Legislativo e Institucional .....	21
3.2. Modelo de Estágio Reflexivo .....	23
3.3. Enquadramento Funcional .....	27
4. Realização da Prática Profissional .....	37
4.1. O Primeiro Impacto com a Escola.....	37
4.2. Área 1- Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem .....	38
4.2.1. Conceção.....	40
4.2.2. Planeamento .....	42
4.2.3. Realização .....	46
4.2.4. Avaliação .....	57
4.3. Obesidade: A Nova Epidemia.....	65
4.3.1. A Obesidade no Mundo e em Portugal.....	65
4.3.2. Delimitação Conceptual.....	67
4.3.3. Obesidade: Causas e Consequências.....	68
4.3.4. Combater a Obesidade na Escola através da Promoção da Saúde.....	76
4.3.5. Objetivos .....	81
4.3.6. Materiais e Métodos.....	81
4.3.7. Apresentação dos Resultados .....	82
4.3.8. Conclusão.....	83
4.4. Área 2- Participação na Escola .....	84
4.4.1. Fazendo parte de Grupo de EF e do CT .....	85

4.4.2. A Direção de Turma .....	86
4.4.3. Organização do Corta-Mato .....	88
4.5. Área 3- Relação com a Comunidade .....	90
4.5.1. Visita de Estudo ao Planetário .....	91
4.5.2. Corta-Mato Distrital .....	92
4.5.3. Magusto na Escola Secundária Fontes Pereira de Melo .....	93
4.5.4. Projeto Porto Futuro (Tag Rugby) e Torneio Meo Escolas (Futebol).....	94
4.6. Área 4- Desenvolvimento Profissional .....	96
4.6.1. De Aluna a Professora.....	97
5. Conclusão e Perspetivas para o Futuro .....	101
Bibliografia .....	105
Anexos .....	XV

## Índice de Anexos

<b>ANEXO I:</b> ENTREVISTA SOBRE HÁBITOS ALIMENTARES.....	XV
<b>ANEXO II:</b> TABELA DE HÁBITOS ALIMENTARES E ATIVIDADE FÍSICA.....	XIX
<b>ANEXO III:</b> FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DO ALUNA.....	XXIII
<b>ANEXO IV:</b> RODA DOS ALIMENTOS.....	XXVII
<b>ANEXO V:</b> TORNA-TE UMA DESPORTISTA.....	XXVIII





## RESUMO

O presente documento tem como objetivo a descrição do último ano da minha formação e consecutiva integração na vida profissional docente- o Estágio Profissional (EP). Este pretende evidenciar o processo de (re)construção das competências profissionais nas quatro áreas de desempenho (Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, Participação na Escola, Relação com a Comunidade e Desenvolvimento Profissional), através de um discurso reflexivo.

O EP decorreu na Escola Secundária 2/3 Clara de Resende, num núcleo de estágio composto por três elementos. Este foi assegurado por duas orientadoras, uma professora da escola (Professora Cooperante-PC) e uma professora da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) (Orientadora da Faculdade-OF).

Este Relatório é constituído por quatro capítulos. O primeiro, “Enquadramento Pessoal”, descreve o percurso realizado até ao EP; o segundo, “Enquadramento da Prática Profissional”, descreve o EP do ponto de vista legislativo e institucional, funcional e como modelo reflexivo, bem como o primeiro impacto com a escola; o terceiro, “Realização da Prática Profissional”, pretende relatar as vivências do EP ao debruçar-se nas quatro áreas de desempenho (AD); finalmente, o quarto e último capítulo engloba as conclusões retiradas da realização do EP e perspetivas para o futuro.

Acresce, que no capítulo da Realização da Prática Profissional, foi realizado um estudo de caso, desenvolvido na área da Obesidade e da função do professor de Educação Física (EF) na criação de hábitos de vida saudáveis.

A aquisição das capacidades reflexivas foi o aspeto mais marcante do EP, pois permitiu o desenvolvimento da competência para a identificação de problemas e procura das respetivas soluções.

**Palavras - Chave:** ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; OBESIDADE; REFLEXÃO; DESENVOLVIMENTO PROFISSIONA



## ABSTRACT

The present report aims to illustrate the last year of my academic education and subsequent integration into the working life as a teacher. It intends to emphasise the process of (re)building professional skills in four areas of performance (Organisation and Management of Teaching and Learning, Participation in School, Relationship with the Community and Professional Development) within a reflective speech.

The teaching practicum took place at the Secondary School 2/3 Clara de Resende, in a group of three elements. It was supervised by two teachers: one at the school (Cooperating Teacher) and the other at FADEUP (Faculty Supervisor).

This Report is divided into four chapters. The first chapter - "Biographical Background" - describes the work carried out until starting the teaching practicum; the second one - "A Framework for Professional Practice" - describes the process under the legal and institutional, and functional points of view as a reflective model; it is also disclosed the first contact with school; the third chapter - "Carrying out Professional Practice" - comprises the four areas of performance, and the fourth one includes the conclusions drawn after the teaching practicum and perspectives for the future.

Furthermore, in the chapter "Carrying out Professional Practice", a case study was developed in the area of Obesity and regarding the Physical Education (PE) teacher's role in promoting healthy lifestyles.

The acquisition of reflective abilities was the most striking aspect of the teaching practicum, since it allowed me to develop my skills through the cyclical process of identifying a problem and searching for solutions.

**Keywords:** TEACHING PRACTICUM; PHYSICAL EDUCATION; OBESITY; REFLECTION; PROFESSIONAL DEVELOPMENT



## **Lista de Abreviaturas**

AF- Atividade Física

AForm- Avaliação Formativa

AFM- Atividade Física Moderada

AFV- Atividade Física Vigorosa

AI-Avaliação Inicial

AS- Avaliação Sumativa

CDC- Centro de Controlo de Doenças dos EUA (CDC)

CT- Conselho de Turma

DT- Diretor(a) de Turma

EB- Ensino Básico

EE- Estudante Estagiário

EF- Educação Física

EP- Estágio Profissional

ES- Ensino Secundário

FADEUP- Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FB- Feedback(s)

FBP- Feedback(s) Pedagógico(s)

IMC- Índice de Massa Corporal

MED- Modelo de Educação Desportiva

MEC- Modelo de Estrutura do Conhecimento

OF- Orientadora da Faculdade

PA- Planeamento Anual

PC- Professora Cooperante

PCE- Projeto Curricular de Escola

PCT- Projeto Curricular de Turma

PEE- Projeto Educativo de Escola

PES- Prática de Ensino Supervisionada

REP- Reunião de Equipa Pedagógica

RI- Regulamento Interno

RN- Reunião de Núcleo de Estágio

UD- Unidade Didática



## **1. Introdução**

A elaboração do presente documento surge no âmbito do Estágio Profissional (EP), inserido no plano de estudos da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), no ciclo de estudos conducentes ao grau de mestre, em Ensino de Educação Física (EF) nos ensinos básico (EB) e secundário (ES).

O EP pressupõe a experiência em contexto real de ensino, permitindo ao estudante-estagiário (EE) o usufruto de uma experiência prática. Este faz uma ligação entre a formação académica e a vida profissional, enquanto professor de EF. De forma a concretizar este pressuposto, enquanto EE, fiquei responsável por uma turma, desempenhando todas as funções que me eram inerentes, como planear, avaliar, refletir e participar em todas as reuniões da área disciplinar, de departamento e de conselho de turma. Estas competências profissionais estão associadas a um ensino da EF de qualidade, reportando-se ao Perfil Geral de Desempenho do Educador e do Professor (Decreto-Lei nº 240/2001 de 17 de agosto) e organizam-se nas seguintes áreas de desempenho (AD): I. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; II. Participação na Escola; III. Relação com a Comunidade; IV. Desenvolvimento Profissional. Através destas tarefas, procura-se que o EE desenvolva competências essenciais à resposta às dificuldades, desafios e obstáculos da profissão. Uma das competências desenvolvidas, a salientar aqui, é a capacidade de reflexão. Deste modo, o EE avalia a sua prática, justificando as suas decisões e avaliando diária e criticamente sobre a sua ação. Caso não o faça, não consegue realizar um ensino eficaz, pois só o professor reflexivo tem condições para ajustar a sua prática às necessidades e capacidades dos seus alunos.

Segundo o documento das normas e orientações do EP [Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (2010/2011)], elaborado pela Doutora Zélia Matos (2009), as atividades do EP englobam: a Prática de Ensino Supervisionada (PES); atividades de observação e colaboração em situações de educação e ensino, nas AD acima referidas.

O Relatório de Estágio (RE) representa uma súmula de todo o trabalho desenvolvido ao longo deste ano letivo. Este trata-se de um documento sistematizador e reflexivo da PES. Tal como é declarado por Matos (2009, p.3), *“A pluralidade e a natureza das funções docentes remetem para a noção de polivalência e alternância que permita um vaivém epistémico entre a teoria e a prática. Esta compreensão servirá de linha orientadora para a elaboração do Relatório de Estágio em que a investigação/reflexão/ação se assume como um caminho adequado”*.

Neste momento, posso afirmar que este ano me trouxe um sem número de aprendizagens, sendo um processo imensamente importante tanto para o meu desenvolvimento profissional como pessoal.

Desde o início do ano, muita coisa mudou. Inicialmente, deparei-me com um cenário que pensei ser difícil vencer. O primeiro impacto com a escola e com a turma fizeram-me pensar, muitas vezes, que não teria capacidades para ser uma boa professora. Contudo, no decorrer do tempo, a experiência fez com que encarasse a escola e as aulas de forma mais segura. O facto de ter conseguido ultrapassar todas as dificuldades e obstáculos que surgiram fizeram com que amasse ainda mais a minha futura profissão. O convívio com as crianças, a relação com toda a comunidade escolar e a lecionação das aulas construíram a minha identidade profissional, fazendo com que adquirisse todos os conhecimentos necessários para me tornar numa boa professora, isto é, uma professora consciente das suas funções e dos seus papéis, competente e com capacidades de resiliência e de reflexão.

Quando cheguei ao final do ano pude dizer: missão cumprida. Senti que dei tudo o que tinha para dar e que nada ficou por fazer.

Neste documento tento espelhar toda esta minha experiência. Inicialmente, faço referência à minha identidade, reportando-me às minhas vivências e experiências e de que forma estas influenciaram a personalidade que hoje tenho e qual a função do EP na minha formação enquanto pessoa e enquanto profissional. Seguidamente, é feito um enquadramento do EP a nível legislativo e institucional, fazendo um enquadramento do EP nas leis do nosso país. Também aqui é descrito o estabelecimento de ensino onde o EP foi realizado,



bem como todo o ambiente envolvente (enquadramento funcional). A partir daqui é descrita toda a minha experiência, isto é, a Realização da Prática Profissional, através das diferentes AD, onde se insere o estudo de investigação-ação. Finalmente é feita uma retrospectiva do meu futuro, dos meus desejos e sonhos.



## 2. Enquadramento Biográfico

### 2.1. Quem Sou. Percurso e Atualidade

É muito difícil exprimirmos, por palavras, aquilo que somos. Normalmente, são os outros que nos definem, são eles que mais facilmente veem as nossas características. Somos, então, reconhecidos como “*um certo tipo de pessoa, em determinado contexto*” (Gee, 2000/2001, p.99). É esta a definição de *identidade* que o referido autor apresenta. Gee (2000/2001) refere também que o tipo de pessoa que é reconhecido num determinado momento pode mudar de acordo com o mesmo, bem como com o contexto e lugar em que se encontra, embora cada ser humano tenha a sua identidade interna, que vai sendo constante. Todas as pessoas têm uma identidade e todas as pessoas têm identidades múltiplas. O autor acrescenta, ainda, quatro perspetivas de identidade dinâmicas entre si: *natural* (predisposição natural para fazermos algo); *institucional* (uma posição concedida por autoridades dentro de instituições); *discursiva* (traços reconhecidos por discursos/diálogos de e com alguém) e *afiliação* (experiências partilhadas em grupo). Ao longo do percurso que realizei até chegar aqui, fui construindo a minha identidade e fui-lhe acrescentando características. Estas fazem de mim aquilo que sou hoje. Mas, ***Quem fui eu? Quem sou eu? Quem serei no futuro? Como aplicarei e modificarei tudo o que aprendi e tenho aprendido?*** Torna-se, deste modo, de extrema importância entender a definição do “eu” e de como este interfere com o “outro”. Sartre (1987) afirma que a condição humana é concretizada na relação entre o eu e o outro, e o olhar que temos da vida é como que um eixo que nos liga uns aos outros e às coisas. É um “*eixo central sobre a essência da pessoa e sobre o universo*” (Jacoby & Carlos, 2005, p.49). A relação que estabelecemos com as pessoas, com as coisas, e com as situações vêm de encontro à perspetiva de *afiliação*, apontada por Gee (2000/2001). Segundo a filosofia cartesiana, o “eu” não está sozinho no mundo, mas sim num imenso mundo de outros, não podendo nunca isolar-se. Ao longo da minha caminhada, fui formando o meu “eu”, mas este não foi apenas construído por mim. Todas as pessoas que se relacionaram comigo e que ainda hoje estão

presentes na minha vida, foram parte essencial para a construção daquilo que sou como pessoa, como estudante, como professora, como amiga, como namorada, como filha e tantos outros papéis e funções que vou desempenhando ao longo da minha vida.

Para responder a todas estas questões, nada melhor do que pensar e descrever o percurso que fiz até hoje, bem como todas as opções e decisões tomadas ao longo deste e o porquê de ter escolhido a formação de professor.

Apesar de viver numa cidade urbana, como o Porto, tal não me impedia de brincar na rua. Os jogos com bola, corridas e saltos eram as brincadeiras escolhidas. Também na escola isto acontecia. Lembro-me de, em todos os intervalos, ser a “líder” que “arrastava” todas as meninas para os jogos com os rapazes. Também a música e a dança estavam sempre presentes. Recordo-me de levar o rádio para, nos intervalos, mobilizar toda a turma e fazer com que todos participassem numa coreografia, para apresentar nas festas da escola. Aqui se espelha o traço “*natural*” de identidade, enunciado por Gee (2000/2001). O facto de me sentir bem a liderar mostrava já uma característica que estava nos meus genes. Não me esforçava para o fazer. Naturalmente as crianças seguiam-me e ouviam o que tinha para lhes ensinar. É inegável a importância que esta característica tem no papel do professor. Mas a escolha pela profissão de professor de Educação Física (EF) surgiu, sobretudo, a partir da minha aptidão para a Atividade Física (AF) e Desporto<sup>1</sup>. Recordo-me de ser a melhor nas aulas de EF e até nos jogos que realizava com os amigos. Penso que o facto de estar num nível acima do dos meus colegas também fomentou o meu gosto pela área. Ao longo dos anos até os professores reconheciam em mim estas características. Quando era necessário organizar alguma atividade ou mesmo os grupos dentro da aula de EF, eu era selecionada para o fazer. E é aqui que revejo o ponto “*institucional*” de Gee (2000/2001). A par deste, o aspeto “*discursivo*” (Gee, 2000/2001), pois tanto os professores como a família me diziam que tinha perfil de professora, devido às minhas capacidades de liderança e organização e a uma aptidão especial para

---

<sup>1</sup> Diferencie-se os termos Desporto e Atividade Física: segundo Wikipedia (2009), Desporto é uma atividade sujeita a determinados regulamentos e que, geralmente, visa a competição entre praticantes; a Atividade Física é definida como qualquer movimento corporal, produzido pelos músculos esqueléticos, que resulte em gasto energético maior que os níveis de repouso.

o Desporto e AF. O facto de trabalhar e brincar sempre em grupo, fazia com que me sentisse parte integrante desse mesmo grupo. Daí o sentido de *afiliação* de Gee (2000/2001).

Embora nunca tenha praticado Desporto a nível federado ou de Alto Rendimento, em 1995/1996, aquando da minha frequência do Ensino Primário, no Externato Patronato da Imaculada Conceição, participei em alguns eventos ligados ao Desporto. Estes foram, especialmente, na área da Natação, pelo Maia Club, instituição onde praticava a modalidade. Contudo, o gosto pela área desportiva ficou mais consistente em 2001, quando ainda frequentava o Ensino Preparatório, na Escola EB 2 / 3 de Gueifães – Maia. Após a professora de EF ter verificado as minhas capacidades, convidou-me a treinar pela equipa de Desporto Escolar, na área do Atletismo, mais propriamente no Salto em Altura. Quando experimentei, não mais quis parar! Mas não eram as expectativas de competição que mais me entusiasmavam, mas sim a área Pedagógica e Didática do Desporto e o contacto com as crianças e jovens. Mesmo enquanto criança, tive sempre vontade de estar próxima dos mais novos (recordo-me de, em conjunto com amigas, organizar brincadeiras e jogos com os meninos mais pequenos). Mais tarde, percebi que algumas brincadeiras estavam já relacionadas com o que viria a fazer no futuro. Saltos, corridas, elementos gímnicos, tudo fazia parte das brincadeiras. Formávamos grupos para competições, percorríamos o recreio a fazer *rodas* e a andar de patins e até a dança fazia parte dos intervalos. Mais uma vez, encontro aqui a componente *“natural”* de identidade apontada por Gee (2000/2001), pois não conseguia estar parada. Tinha uma vontade natural para praticar atividades desportivas. Contudo, como todos sabemos, a entrada na adolescência traz-nos dúvidas e acabamos por perspetivar a nossa vida de forma diferente daquela que idealizámos enquanto crianças. Nesta medida, também as dúvidas a nível académico surgiram. Em 2002, a entrada no Ensino Secundário (ES) trouxe outras expectativas relativamente ao meu futuro profissional e, anulando a possibilidade de ir para um curso profissional de Desporto, optei pela área de Científico-Natural, com a expectativa de seguir um curso na área da Saúde, como Fisioterapia ou Enfermagem. Contudo, o

“bichinho” do Desporto continuava presente, tendo as melhores classificações nesta disciplina. Deste modo, não resisti em fazer os pré-requisitos para entrada na Faculdade e estudar muito para ter os melhores resultados, de forma a ser-me possível entrar numa das melhores, se não a melhor Faculdade de Desporto do País, a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Sempre ambicionei entrar nesta faculdade, porque tinha amigos que a frequentavam e me aconselharam a fazer o mesmo, por ser uma das melhores referências na formação em Desporto. Além disto, fui sempre muito incentivada pelos meus pais e por toda a família a seguir esta área, destacando três familiares que estão ligados ao Atletismo.

Do primeiro ao último ano, todos foram concluídos com sucesso, embora uma lesão no joelho tenha atrapalhado um pouco o meu percurso nas disciplinas práticas. Contudo, hoje orgulho-me de dizer que venci as dificuldades que foram surgindo. No terceiro ano, entrava, então, no Processo de Bolonha, o que, provavelmente viria a “atrapalhar” a minha vida a nível de escolhas para uma formação específica. A dúvida surgiu novamente no momento de me inscrever no 2º Ciclo, mas após uma cuidadosa reflexão, percebi que a opção de ser professora seria a melhor, pois ficaria com formação específica para lecionar e, deste modo, poderia reunir, ao longo de toda a minha vida, o Desporto e as crianças e jovens, fazendo parte do seu percurso escolar.

Apesar de todos estes anos de formação académica, esta não se singiu apenas à escola e à faculdade. Desde o primeiro ano, preocupei-me sempre em manter uma formação paralela que me permitisse trabalhar fora da área da EF escolar, cuja carreira sabemos estar tão difícil de alcançar, nos nossos dias. Assim, dentro da faculdade, tentei sempre participar em todas as iniciativas, como Dia D, Dia R e Corta-Mato. Fora da faculdade fiz também diversas formações, em Convenções Internacionais, promovidas pela Promofitness e Pro Fitness Weekend, nas áreas do Socorrismo Desportivo, Natação para Bebés, Hidroginástica, Exercício Físico para Pessoas com Síndrome de Down, Actvidade Física para Idosos e no Processo de Envelhecimento, EF Escolar e Adaptação ao Meio Aquático. Neste quadro,

adquiri uma formação específica creditada, pela Promofitness, com o Curso de Atividade Física para Idosos e o Curso de Natação para Bebés. A área do fitness também sempre me fascinou, especialmente a Natação e a Atividade Física para Idosos. Penso que estas são duas áreas em gradual crescimento, especialmente a segunda, visto que a população portuguesa tem vindo a envelhecer.

Além do Desporto, também a música tem feito parte de toda a minha vida, tendo frequentado aulas de flauta e teclado, durante dois anos. Ainda hoje faço parte de um grupo coral, que frequento desde os oito anos de idade. Este ajudou-me a construir a minha personalidade, através de uma conduta de esforço, amizade e entreaajuda.

Penso que estas formações paralelas me auxiliaram na construção da minha identidade, no sentido de me terem proporcionado experiências com diferentes tipos de população e atividades. No caso do contacto com crianças com Síndrome de Down, sinto que, se tivesse necessidade de trabalhar com algumas delas na escola, saberia como agir. Mesmo a nível de atividades, consegui aumentar o meu leque de escolhas, uma vez que as idades abordadas ao longo das formações foram variadas, permitindo muitas adaptações às idades escolares. No caso da música, esta tornou-me uma pessoa solidária, alegre e com capacidades de trabalho de grupo. A noção de ritmo adquirida neste campo, também me foi muito útil para a EF. É inevitável, por exemplo, no Atletismo, a noção de frequência da passada, na técnica de corrida. Ser professor também é interligar todas estas características. Solidariedade para integrar todos os alunos, alegria para conquistar as crianças e fazer com que estas se sintam bem junto de nós e com capacidade de trabalho em grupo, pois a escola é constituída por diferentes órgãos que interagem entre si. A par desta, aplicar os conhecimentos advindos de outras áreas, que não o Desporto.

Reforço que todas estas experiências têm contribuído de forma decisiva em todas as fases da minha vida. Desde criança a minha educação foi baseada na verdade, solidariedade e esforço. Penso que estes são os pilares principais de uma educação para o futuro, de uma formação pessoal e íntegra

do aluno. Por isto, mesmo antes de começar o Estágio Profissional (EP), já imaginava que este seria mais uma das formas de aprender e acrescentar à minha formação componentes que até então estiveram na penumbra, como sendo o contacto direto com as crianças, a aplicação e transformação dos meus conhecimentos e a transmissão não só de matéria mas de valores pessoais e sociais.

Admito que a faculdade, bem como todas as minhas experiências, retiradas da informação extra académica e a nível desportivo me deram uma grande bagagem de preparação para a minha atuação na escola. A faculdade, por seu lado, contribuiu com todas as estratégias didáticas, pedagógicas e metodológicas. Já a formação feita fora da instituição forneceu-me conhecimentos que não adquiri a nível académico, como o trabalho com bebés e com populações especiais, bem como as vivências do Desporto Escolar. No fundo, todas se completaram, fazendo de mim a pessoa que sou hoje, a pessoa que valoriza as aprendizagens, mas que também admite que estas têm de ser planeadas, respeitando os níveis de quem as recebe, sem nunca esquecer a exigência e a cooperação entre alunos e entre educando e educador.

No início do EP, tal como já havia acontecido noutras fases da minha vida, surgiram dúvidas, angústias e medos que me levavam a pensar se todos estes anos de formação, quer académica quer pessoal, seria a suficiente para a superação das dificuldades aparecidas neste tempo. Por outro lado, tinha uma certeza: se continuar a trabalhar como trabalhei até aqui, dedicando-me e esforçando-me, nada me pode parar.

Em suma, após todo este percurso, a minha opção pela profissão de professor de EF foi feita perante toda a minha experiência enquanto criança nas atividades nas quais participei. Para além deste aspeto, sempre gostei muito de crianças e de transmitir os meus conhecimentos aos outros. Então, que profissão melhor para aliar estes dois aspetos?



## 2.2. Papel do Estágio na Formação do Professor

O EP é, sem dúvida, o primeiro passo da minha profissionalização<sup>2</sup>. Este foi o ponto de partida para uma vida profissional bem sucedida. Foi uma aventura, um mergulho num mundo novo, que me levou à descoberta de uma nova realidade e de mim mesma, tentando perceber se esta *realidade corresponde ao que realmente quero*, ao que sonhei e perspetivei para a minha vida.

Isabel Alarcão e Marília Rua (2005, p.[?]) afirmam que o conhecimento é *“dinâmico, pessoalizado, contextualizado, socialmente construído, interligado nas suas parcelas”* e por isso *“entende-se a formação como um processo contínuo de apropriação pessoal do saber em contextos interativos”*. O EP nada mais é do que esta troca entre nós e a escola, entre nós e os alunos, entre nós e os outros professores, entre nós e um momento que sonhámos durante os quatro anos que antecederam. Acerca disto, Alarcão (1996) declara ainda que a formação profissional deve facultar ao formando a oportunidade de praticar sob a supervisão de um profissional que seja, para além de treinador, um companheiro e conselheiro que o guie e ajude a aprender a fazer através da prática. Deste modo, os formadores, neste caso a nossa Orientadora (OF) e a Professora Cooperante (PC), revelaram-se como elementos fundamentais neste processo. Por outro lado, esteve o meu papel de formando. Este responsabiliza-me pela minha prática e pela minha própria formação. A construção de uma autonomia reflexiva, com base nas aprendizagens passadas e nos conhecimentos prévios permitiu-me construir o presente e o futuro. Este processo formativo teve base na prática, no confronto e no convívio com a realidade. Alarcão (1996) refere três estratégias de formação: a experimentação conjunta, a demonstração que é feita em simultâneo com a reflexão e a experiência e a análise de situações homológicas. A experimentação conjunta diz respeito às diferentes formas vividas por professor e aluno com o objetivo de atingir o patamar de execução pretendido. Isto é, quando o estudante-estagiário (EE) ainda não sabe o que desejar, o formador

---

<sup>2</sup> Segundo o Dicionário Priberan (2011), a profissionalização consiste na aquisição de uma formação ou habilitação profissional para determinada atividade nitidamente distinta de todas as outras.

demonstra-lhe de modo mais diretivo o que é possível realizar e, ao mesmo tempo, vai descrevendo a atuação possível, refletindo sobre a sua realização enquanto ela se processa. Então, o formando aprende a agir e a refletir com o formador num processo plenamente partilhado de meditação, ponderação e ação, que se deve basear numa estrutura curricular virada para a prática, com um forte teor reflexivo. Segundo Alarcão (1996), através deste processo, o EE consegue “encontrar a ordem no meio do caos” e aprofundar os seus conhecimentos. A mesma autora defende ainda que “*o questionamento deve ser a base do trabalho de todos os professores*” (2001,p. 24). E é isto que a reflexão pretende. Se o EP é um momento de formação, então, deveremos ser os primeiros a questionarmos as nossas próprias ações e decisões. Através do ato reflexivo somos capazes de levantar dúvidas acerca do nosso trabalho, percebendo o porquê das reações dos alunos às atividades, entender as razões que nos levam a tomar uma decisão e conseguir encontrar a justificação para algo não ter surtido o efeito que desejávamos.

É inegável que a sociedade se encontra em constante mudança e que, à medida que o tempo passa, a necessidade de adaptar os papéis e as funções dos professores é maior. Teixeira (1995) afirma que o professor tem cinco formas de interação: consigo próprio (em constante atualização e como interlocutor atento), com os alunos (em promoção do processo ensino-aprendizagem), com os pares (em colaboração e cooperação), com os pais dos alunos e com o pessoal não docente (em complementaridade). Devolvé e Margot (2005) apontam os papéis do professor: mestre, educador, formador, mediador, pedagogo e professor. Estes papéis são, sem dúvida, base das interações que o professor desenvolve com os agentes educativos.

Como afirma Jacinto (2003), as reformas educativas têm demonstrado também a necessidade da adaptação do professor aos sistemas de ensino, no sentido de melhorar a qualidade do mesmo, obrigando a um repensar da formação dos professores, que deve ser contínua. Desde o século XVII que os papéis e funções do professor têm evoluído: do “Natural”, isto é, aquele que é exclusivamente transmissor do conteúdo cultural, passando ao professor “Artesão”, aquele que recebe formação e reproduz o que aprendeu com base

na experiência e na prática (pedagogo tradicional), até chegar ao papel de “Cientista e Descobridor”, que tem a função de investigar e auxiliar-se de variadas áreas que se complementam, para além da sua área de intervenção (Martineau, 2005). Hoje, é também exigido ao professor que seja um transmissor de valores e atitudes socialmente integradores, que compreenda as emoções dos alunos e os acompanhe na sua evolução. No papel de educador, o professor está atento às necessidades dos alunos, dirige e incentiva as suas aprendizagens, estrutura a aprendizagem socio-cultural e promove a respetiva integração social. De acordo com o papel centrado na pluridisciplinaridade dos saberes no processo de ensino-aprendizagem e nos alunos, o professor facilita a transmissão da informação em saber; preocupa-se com a forma de transmitir e fazer aprender; guia os alunos nas aprendizagens e prevê as suas dificuldades. Para além disto, implementa processos de remediação, acautela o vocabulário a utilizar, controla a turma como detentor de autoridade inerente e avalia tendo em conta o conjunto de instrumentos escolares (formais e informais) e as necessidades sociais (Altet & Dumont, 2000). Na sua função pedagógica, o professor é um **fornecedor de informação**, transmitindo os conhecimentos e preocupado com a prática; é um **modelo profissional**, de quem os alunos gostam e com quem se identificam; é um **mentor**, um **tutor** e um “*autonomizador*” das ações dos alunos; é um **avaliador** (avalia a turma e a si mesmo) e de currículos e programas (controla e gere os programas a cumprir); é um **criador** e **construtor** de materiais (autor de manuais e de materiais de trabalho para os alunos e promotor de investigação sobre interações e processos de aprendizagem, envolvendo os alunos em pesquisas e suscitando-lhes curiosidades).

Como é possível verificar, cada vez é maior a exigência que se coloca à profissão docente o que, por vezes, acaba por condicionar o trabalho dos professores. Deste modo, também a formação dos professores se vê perante estas mesmas exigências, apresentando um papel fulcral na atribuição de qualificações profissionais, integradoras do domínio científico, cultural e pedagógico (Mota, 2010, p.11).

O EP contemplou todos estes aspetos e, segundo Jacinto (2003), o processo de orientação deverá ser assegurado por um orientador pedagógico na escola. Feiman-Nemser & Norman (2000) referem-se, ainda, às tarefas essenciais dos orientadores, afirmando que estes deverão providenciar uma base de aprendizagem no e para o ensino, sendo elas (p. 734-736):

- Desenvolver conhecimento útil e conectado com a matéria para o ensino, pois os professores só podem ajudar os alunos a aprender conteúdos válidos, se conhecerem e compreenderem os conteúdos que ensinam.
- Desenvolver um entendimento dos alunos, da aprendizagem e de questões de diversidade, pois para conseguir contactar os estudantes e o conteúdo de forma apropriada, os professores têm de conhecer as diferentes etapas do desenvolvimento e aprendizagem humana.
- Desenvolver um repertório inicial de planeamento, ensino e gestão, pois para se poder ensinar verdadeiramente os professores têm de ser capazes de organizar e gerir grupos de alunos e direccioná-los para atividades apropriadas e com objetivos de aprendizagem.
- Desenvolver as ferramentas para futuros estudos sobre o ensino-aprendizagem. O EP é assumido como o tempo de começar a criar capacidades de formação e hábitos necessários para a continuação do estudo do ensino na companhia dos colegas. A continuação do estudo acerca do ensino requer habilidades de observação, de interpretação e de análise, o hábito de levantar questões, a habilidade de suportar as questões do ensino com evidências, e a abertura a alternativas.
- Desenvolver perspetivas profissionais sobre os papéis e responsabilidades do professor. Importa que os professores estagiários alterem a sua perspetiva, à medida que aprendem sobre a matéria, os estudantes, a aprendizagem e o ensino, devendo haver uma transição para o educador profissional.

Bento (1995, p.61) acrescenta: *“Como objetivo da formação académica afirma-se cada vez mais o da capacitação dos estudantes no sentido da formação da sua competência profissional. Esta competência é referenciada a*

*uma profissão concreta (como toda e qualquer profissão), pelo que as suas componentes científicas, pedagógicas e didático-metodológicas apresentam um carácter de especificidade e particularidade e não de generalização*". Face aos papéis e funções apontados anteriormente, é necessário que a formação de professores prepare os futuros docentes para desenvolverem um conjunto de competências inerentes à sua profissão. É necessário que a formação profissional pressuponha o desenvolvimento de uma competência pedagógica.

Importa, assim, primeiramente, perceber o que é a *competência*. Worterbuch (1987) define-a como o conjunto de todas as capacidades e habilidades que se reportam à execução de uma atividade ou de uma totalidade de atividades. As capacidades, conhecimentos, habilidades e hábitos compõem a competência profissional. No caso dos professores, existe a competência pedagógica, uma competência específica da profissão que exercem: o ensino (Ecke, 1981; Flach, 1986). De forma a criar um ensino eficaz, o professor tem de ser pedagogicamente competente (Bento, 1987).

Ao longo do EP, esta competência específica do professor foi desenvolvida, preparando todos os futuros professores para o exercício da profissão. É muito importante que, ao longo de toda a sua carreira, o professor tenha a preocupação de refinar esta mesma competência, isto é, ter consciência de que, enquanto pedagogo, tem de se restabelecer no plano dos conhecimentos, no plano psicológico e no plano psico-sociológico. Só assim conseguirá desempenhar os vários papéis e funções com distinção.

Nesta medida, o EP assume-se também como uma transição da vida académica para a vida profissional. Desempenha o papel de tornar o estudante em profissional, através de um processo conjunto e, ao mesmo tempo, individual e autónomo, livre e responsável. *"A formação, como qualquer outra ação humana, tem de ser necessária e livre ao mesmo tempo. Necessária pela obrigação de corresponder aos condicionalismos exteriores. Livre pela criação e projeção de ideias e pelo contributo para a modificação para melhoria da realidade que nos cerca."* (Bento, 1995, p. 67). Bebendo todas as informações dadas pelos orientadores e pesquisando estratégias e metodologias, o professor estagiário torna-se aluno e formador. Perspetivando uma vida

profissional de sucesso, ele torna-se responsável pelas suas decisões e ações, certificando-se de que é um elemento influenciador na vida dos seus alunos, nunca excluindo a ideia de que também está a aprender.

### **2.3. As Minhas Expectativas em Relação ao Estágio Profissional**

Este ano foi o mais ambicionado, desde o início da formação académica e foi, sem dúvida, o ano culminante, preenchido de dúvidas e incertezas, embora estas não fossem relativas às minhas capacidades, pois quanto a estas estava consciente de que foram perfeitamente “treinadas” através da minha formação. Contudo, e embora tivesse o apoio da OF e da PC, este foi um ano fulcral da minha formação, no qual fui posta à prova, embora considerasse ter as competências necessárias para ser uma boa professora. Mas, por vezes, dei por mim a perguntar: **“O que é ser professor? E professor de educação Física? Que características deverei ter que me diferenciem dos professores das outras disciplinas?”**.

Antes de mais, é necessário entender a educação. Libâneo (1998, p.[?]) defende que *“o acontecer educativo corresponde à ação e ao resultado de um processo de formação dos sujeitos ao longo das idades para se tornarem adultos, pelo que adquirem capacidades e qualidades humanas para o enfrentamento de exigências postas por determinado contexto social”*. Autores da área como Freire (1973), Perrenoud (2002) e Candau (2003) dão diversas definições de educação. Contudo, todas chegam ao consenso de que a educação é *“um processo de desenvolvimento que se dá num «continuum»”*. Para Durkheim (1978, p.41), *“a educação é a ação exercida pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política”*. Deste modo, a educação é um meio de socialização e, por isso, é considerada como um facto social com o objetivo de preparar a criança para o futuro e para a sociedade em que está inserida.

Devo afirmar que não vejo o “ser professor” apenas como uma profissão, mas sim como uma paixão. O professor auxilia na construção de uma pessoa.

Segundo Grácio (1996), educar é promover a aprendizagem, provocar o aluno na procura de novas matérias e emancipar, deixando que o aluno dê e mostre o melhor de si. E é exatamente assim que vejo a profissão de professor, sendo este aquele que fornece informação, mas que também dá voz aos seus alunos e os desperta para, depois, os deixar “voar”. O professor é aquele que, mais do que “dar o peixe”, ensina a “pescar”. Acerca disto, Antonovsky (1995) refere que *“Estamos num rio que corre, num perigoso rio da vida e não na sua margem (...)”*, ou seja, quando trabalhamos para e com os nossos alunos deveremos ir além do ensino, deveremos ser parte integrante deles e da sua vida e lembrarmo-nos sempre que o ensino é um processo de partilha e de comunicação. Sabemos que o professor é um dos agentes educativos mais importantes no desenvolvimento da criança.

Para Savater (1997), o professor é como que uma ligação entre o aluno e as exigências de um estado democrático, sendo esta uma relação de cooperação esforçada e generosa. Na verdade, o professor poderá não ver no futuro a forma desejada. No entanto, ajuda ao transporte da esperança, alimentando a ideia de um futuro brilhante. A pessoa que desempenha esta profissão deverá ser um idealista, que se move por ideais e que tenta descobrir o outro lado das coisas. Ser professor é *“merecer ser aquele que nasceu no momento em que uma pergunta saltou da boca de uma criança e esta recebeu como resposta um rio de encorajamento que gerou uma miríade insaciável de perguntas”* (Bento, 2010, p. 42). O professor renasce a cada dúvida que surge e cada dúvida é um desafio, é o renascer de uma necessidade de conhecimento. Há quem lhe chame mestre e sábio. Há quem lhe tire crenças e ilusões, mas quando se nasce com a alma e a vontade de ser professor, nada nos consegue tirar a satisfação de dizer “Sou professor!”. *“Entendo e ensino a entender a vida como uma oportunidade de fazer amigos e de conviver com as diferenças das pessoas, que na sua diversidade nos causam enlevo, pasmo e encanto e nos fazem rir e chorar”* (Bento, 2010, p. 42). A profissão de professor anda, desta forma, de mãos dadas com o desejo de conhecer mais, de crescer, de vencer. No cumprimento da sua obrigação de ensinar, também aprende com todos, faz o exercício da tolerância com

alguns, ama perdidamente outros e é, sobretudo, severo com aqueles de quem mais gosta (Bento, 2010). A paixão e o amor que o professor tem pela sua profissão é o que o orienta e lhe desperta a curiosidade, a razão para todos os dias acordar cedo, preparar aulas, investigar e, conseqüentemente, sentir que existe para dar um pouco de si aos outros. É através do sucesso dos seus alunos que o professor se supera e revela o melhor de si mesmo. *“Não entendo ser professor de outra maneira. E não me venham dizer que isto assim cansa e mata: morrer, sempre se morre; e à minha maneira tem-se a consolação de não ser em vão que se morre de cansaço”* (Bento, 2010, p.44).

O professor de EF será, mais do que qualquer outro, um promotor, não só de uma vida saudável, mas também das relações humanas. Para ser professor de EF não é necessário ser-se atleta, mas ter o espírito de um. Exigir esforço visando a superação é das principais funções do professor desta disciplina.

Em todas as aulas os nossos alunos confrontar-se-iam com situações desafiadoras, que fariam com que crescessem e transformassem as suas relações interpessoais. A minha função como professora, seria promover estas mesmas relações. Nestas aulas, a exposição do seu corpo é incontornável, bem como a relação com o mesmo, pelo que todos teriam de se respeitar mutuamente. E aqui a EF tem um papel fundamental: o papel de ensinar a cumprir regras e promover as relações humanas e o respeito, tal como deverá acontecer na sociedade. Assim, a minha pretensão, ao realizar o EP seria, através da EF, preparar os meus alunos a um nível muito abrangente e para situações e realidades às quais estarão expostos toda a sua vida.

Antes de começar o EP, tinha a certeza de que iria deparar-me com a maior variedade de alunos e vidas, podendo interferir nelas, modificá-las e melhorá-las, fazendo parte da vida de cada um dos meus alunos. E foram esta curiosidade e este crer que me levaram a querer beber toda a informação que ia caindo como uma cascata. Tinha o objetivo não só de formar mas também de me formar. Queria que cada dúvida, cada dificuldade, cada pergunta fosse um desafio ao qual eu responderia com o maior prazer e disponibilidade. Uma disponibilidade acompanhada pela curiosidade inerente à minha profissão. Tentei absorver, para isso, a maior quantidade possível de conhecimentos,



levando daqui os saberes que tão importantes iriam ser durante o EP, tal como o vão ser na minha vida profissional. Porque ser professor também é isto, é ir além da matéria a lecionar, é perceber cada um dos alunos e a forma como se relacionam com a escola e, em especial, com o Desporto e a EF.

Para tal, tive em conta algumas orientações dadas em Psicologia da Educação, no 1º Ano deste 2º Ciclo de estudos, sendo elas: propor metas alcançáveis em todos os domínios; criar um clima democrático, participativo e agradável; procurar a homogeneidade e a coesão do grupo; fomentar a cooperação em vez da competitividade, fazendo com que cada um se sinta corresponsável pelos êxitos de todos; dar responsabilidades aos alunos, fazendo-os acreditar que são capazes e competentes; mostrar interesse por cada um; valorizar o esforço e o processo; dar oportunidades para que cada um mostrasse a sua valia e não comparar pessoas mas sim processos.

Relativamente às professoras que me acompanhariam nesta jornada, pretendia retirar o máximo partido das suas ajudas e da sua experiência, aceitando todos os conselhos e bebendo incessantemente todas as novas aprendizagens. Estava à espera que os erros fizessem parte de todo este processo, mas o seu estudo e resolução também seriam o “pontapé de saída” para novas escolhas e caminhos que levariam à minha evolução e crescimento, como docente e como pessoa.

Por isso, não só no ano de estágio, como ao longo de toda a nossa profissão, *“Sejamos ativos, vigilantes, morais e merecedores de confiança! Cada um de nós é também uma instituição!”* (Bento, 2010, p.63).



### **3. Enquadramento da Prática Profissional**

#### **3.1. Enquadramento Legislativo e Institucional**

O modelo de Estágio Profissional (EP) adotado pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) no presente ano letivo, 2010/2011, tem em consideração os princípios decorrentes das orientações legais presentes no Decreto-Lei nº 74/2006, 24 de março, referente ao enquadramento do Ensino Superior Português no Processo de Bolonha, e o Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro, que se reporta ao grau de Mestre e à obtenção de habilitação profissional para a docência. O primeiro refere-se ao Programa do XVII Governo, que estabeleceu como um dos objetivos essenciais da política para o ensino superior, no período de 2005/2009, *“garantir a qualificação dos portugueses no espaço europeu, concretizando o Processo de Bolonha oportunidade única para incentivar a frequência do ensino superior, melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas, fomentar a mobilidade dos nossos estudantes e diplomados e a internacionalização das nossas formações”*. (Diário da República, 2006, p. 2242). O segundo *“define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência num determinado domínio e determina, ao mesmo tempo, que a posse desse título constitui condição indispensável para o desempenho docente, nos ensinos público, particular e cooperativo e nas áreas curriculares ou disciplinas abrangidas por esse domínio”* (Diário da República, 2007, p. 1320).

Inserido no Plano de Estudos do 2º Ciclo em Ensino da Educação Física (EF) nos Ensinos Básico (EB) e Secundário (ES), o EP é uma unidade curricular dos terceiro e quarto semestres desse mesmo ciclo de estudos. As suas atividades iniciam-se no dia um de setembro e prolongam-se até ao final do ano letivo das escolas básicas e secundárias onde é realizado. Os documentos que o estruturam são o Regulamento Geral dos Segundos Ciclos da FADEUP, o Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física e as restantes normativas da unidade curricular do EP.

A regulamentação legal deste modelo de EP coincidiu com a implementação do processo de Bolonha e com o seu objetivo de enquadrar o Ensino Superior Português no espaço europeu globalmente harmonizado.

De acordo com o Regulamento da Unidade Curricular do EP, o acompanhamento do mesmo é realizado por um(a) professor(a) cooperante (PC) da escola e um(a) orientador(a) da FADEUP (OF). O estudante estagiário (EE) conduz, na sua plenitude, o processo de ensino/aprendizagem de uma turma do ensino básico e secundário, não obstante o(a) professor(a) da turma ser o(a) PC. Tudo o que respeita à conceção, planeamento e realização é supervisionado pelo(a) PC e acompanhado pelo(a) OF sendo que os colegas EE participam nos processos de conceção e planeamento (Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, 2009/2010).

Segundo o mesmo documento, *“o EP visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, através da prática de ensino supervisionada (PES) em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão”* (p.2). Estas competências organizam-se nas seguintes áreas (p. 3-8):

- ✓ Área 1: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem (engloba a *“conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino”*; o objetivo é *“construir uma estratégia de intervenção, orientada pelos objetivos pedagógicos, que respeite o conhecimento válido no ensino da EF e conduza com eficácia pedagógica o processo de educação e formação do aluno na aula de EF”*; na conceção, o EE deverá *“projetar a atividade de ensino no quadro de uma conceção pedagógica referenciada às condições gerais e locais da educação, às condições imediatas da relação educativa, à especificidade da EF no currículo do aluno e às características dos alunos*);
- ✓ Área 2: Participação na Escola (engloba *“todas as atividades não letivas realizadas pelo EE, tendo em vista a sua integração na comunidade escolar”*; o objetivo é *“contribuir para a promoção do sucesso educativo, no reforço do papel do professor de EF na escola e na disciplina de EF,*

*através de uma intervenção contextualizada, cooperativa, responsável e inovadora”; na concepção, o EE deverá ver “a escola enquanto comunidade educativa e o papel cooperante do professor na (re)construção, no desenvolvimento e na reflexão do Projeto Educativo de Escola (PEE) e nos projetos disciplinares e transdisciplinares”;*

- ✓ *Área 3: Relação com a Comunidade (engloba “atividades que contribuam para um conhecimento do meio regional e local tendo em vista um melhor conhecimento das condições locais da relação educativa e a exploração da ligação escola-meio”; o objetivo é “compreender e integrar as componentes mais significativas da identidade da comunidade onde se insere a escola”; na concepção, o EE deverá “caracterizar o meio nomeadamente em relação ao associativismo desportivo, cultural, ambiental e das infraestruturas afins à área da EF e desporto, elaborar um projeto que promova sinergias entre a comunidade e a escola, tendo em conta a caracterização feita, apresentar o projeto à comunidade educativa e elaborar a reflexão final escrita”;*
- ✓ *Área 4: Desenvolvimento Profissional (engloba “atividades e vivências importantes na construção da competência profissional, numa perspetiva do seu desenvolvimento ao longo da vida profissional, promovendo o sentido de pertença e identidade profissionais, a colaboração e a abertura à inovação”; o objetivo é “perceber a necessidade do desenvolvimento profissional partindo da reflexão acerca das condições e do exercício da atividade, da experiência, da investigação e de outros recursos de desenvolvimento profissional”, investigando a sua atividade em toda a sua abrangência- criar hábitos de investigação/reflexão/ação).*

### **3.2. Modelo de Estágio Reflexivo**

O modelo de Estágio Profissional (EP) adotado pela FADEUP assenta no Modelo de Formação Reflexivo de Professores. Segundo Cunha (2008), o número de discursos reflexivos tem vindo a sofrer um aumento.

É inegável a importância deste ato na formação de professores. Admito que a reflexão é extremamente importante na nossa profissão, no sentido de estabelecer um ciclo de ação/reflexão, que se torna fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Ao longo de toda a sua carreira, o professor vai encontrando um sem número de variantes que se vão alterando a uma velocidade incrível. Deste modo, este deve estar preparado para as enfrentar e resolver todas as complexidades advindas das mesmas. Em relação a este facto, Cunha (2008) acrescenta ainda que, para a resolução destas mesmas complexidades, é necessário que o professor tenha um conhecimento científico, técnico, profundo e uma capacidade de questionamento, de análise, de reflexão e de resolução de forma a dar resposta aos problemas. Todas estas componentes formam um novo modelo de professor- o professor reflexivo.

Hoje vivemos numa sociedade de constantes mudanças, mudam-se os valores, mudam-se as ideias, mudam-se os paradigmas e, por isso, mudam-se também os conhecimentos. Posto isto, o que é hoje verdade amanhã poderá tornar-se numa mentira. Por isto é que é tão importante que o professor desenvolva o seu espírito crítico e reflexivo.

A reflexão envolve o pensamento reflexivo (Dewey, 1990), o ensino reflexivo (Zeichner, 1993) e a prática reflexiva (Shön, 1992).

Segundo Dewey (1990), o pensamento reflexivo vai além do que possamos empreender na ação e sobre a ação. Deste modo, é muito importante estabelecermos uma distinção entre uma postura reflexiva e uma reflexão episódica do nosso quotidiano. Especificamente na prática pedagógica, o Homem constrói-se enquanto humano na interação com o meio físico e social no qual se encontra inserido, dentro da tríplice construída na relação dele com a natureza, consigo mesmo e com os outros. É esta capacidade de deliberar que o distingue dos animais, uma capacidade de discernimento e inteligibilidade capaz de o fazer pensar e refletir sobre os acontecimentos. Ao contrário dos animais, o Homem é capaz não só de existir como de se fazer existir, isto é, de transformar o seu pensamento em atuação, de planear a ação, refletir sobre o passado, transcender o momento presente projetando o

futuro, não estando estagnado no momento, no imediato. Desta forma, o pensamento reflexivo torna-se fundamental à melhoria e ao desenvolvimento da ação. No entanto, se este pensamento reflexivo não for criterioso e regular, e se a vigilância não for constante, os resultados da prática poderão torná-la contraproducente perante as expectativas do sujeito.

O ensino reflexivo, apontado por Zeichner (1993), refere o professor como um agente reflexivo. Deste modo, o professor é responsável pelo norte do seu trabalho docente, em oposição ao mero executor de tarefas definidas por outros. Também o conhecimento tácito<sup>3</sup> acompanha os conhecimentos académicos, transportando a ação do professor para um processo contínuo e a ser aprimorado durante toda a sua vida. A ação reflexiva é um processo que implica mais do que uma busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. O autor chama a atenção para o conceito de professor enquanto prático reflexivo. Numa área que está em constante mudança, como é o caso do ensino, o professor deve desenvolver uma prática reflexiva (desenvolvida seguidamente), que o leve a entender de que forma as suas ações influenciaram a aprendizagem dos alunos. Para tal, é inevitável que o professor observe e se concentre no que é realmente importante, tal como afirma Dewey (1990), de forma criteriosa e rigorosa para que o ensino flua cada vez com mais clareza.

Shön (1992) centra a sua conceção no desenvolvimento de uma prática reflexiva, em três dimensões da reflexão sobre a prática: a compreensão das matérias pelo aluno, a interação professor-aluno e a dimensão burocrática da prática. A compreensão das matérias pelo aluno diz respeito à forma como este compreende as propostas escolares e como interpreta as informações fornecidas pelo professor. Este conhecimento adquirido relaciona-se com o confronto com as situações vividas, revelando um conhecimento espontâneo, intuitivo. Deste modo, o conhecimento é revelado através de ações espontâneas e habilidade. Na interação aluno-professor, o autor considera a forma como o professor se compreende a si mesmo e como compreende o

---

<sup>3</sup> Segundo Wikipedia (2011), o conhecimento tácito é aquele que é adquirido ao longo da vida de um indivíduo. Este não é formalizado ou explicado a outra pessoa, por ser subjetivo. A palavra "tácito" vem do latim *tacitus* que significa "que cala, silencioso", aplicando-se a algo que não pode ou não precisa ser falado ou expresso por palavras; é subentendido ou implícito.

aluno, a partir do seu ponto de vista, diante uma situação-problema. Finalmente, a dimensão burocrática da prática tem as suas implicações no quotidiano escolar. O sistema educativo impõe ao professor condições e tarefas inerentes à sua atuação. Para Shön (1992), esta burocracia é uma componente que desencadeia um diálogo com a situação problemática que exige uma intervenção concreta. Deste modo, é exigida ao professor uma maior e mais cuidada reflexão por parte do professor, realizando uma sistematização e análise das múltiplas variáveis na procura da liberdade necessária à prática educativa.

Na sua obra “*Formar Professores como profissionais reflexivos*”, Shön (1992) aponta quatro conceitos que ilustram o desenvolvimento dos professores:

- ✓ Conhecimento na ação: durante a sua atuação, o professor põe em prática um conjunto de conhecimentos, de convicções científicas, metodológicas e didáticas.
- ✓ Reflexão na ação: ocorre durante a aula, em resposta a algum problema. Na sua atuação, o professor põe em funcionamento um conjunto de processos mentais, que o leva a refletir e a analisar a sua atuação, procurando explicação para tais factos.
- ✓ Reflexão sobre a ação: é a procura de respostas para as reações desviantes dos alunos, não deixando de pensar em formas alternativas de intervenção. Esta reflexão pode ser simultânea ou posterior à intervenção pedagógica.
- ✓ Reflexão sobre a reflexão na ação: o professor analisa as formas anteriormente utilizadas e procura reformular a ação. Esta é aquela que auxilia o professor a progredir e a avançar no seu desenvolvimento, construindo a sua forma pessoal de conhecimentos. O professor faz uma retrospectiva do que aconteceu, atribuindo significados a estes mesmos acontecimentos.

Só através destas quatro vertentes de reflexão é que o professor consegue melhorar a sua ação e o seu conhecimento, transformando-se num profissional



competente, com um nível de conhecimentos capaz de resolver os problemas com sucesso.

### **3.3. Enquadramento Funcional**

O modelo de EP ao qual fui submetida durante este ano tinha como preocupação as ações reflexivas do professor. Ao contrário do que acontece noutras instituições de formação, tanto em Portugal como na Europa, o EE é responsável por uma turma, que assume como sua durante todo o ano letivo. Contudo, esta responsabilização não se refere apenas à lecionação de todas as aulas, mas sim a um acompanhamento e desenvolvimento dos alunos, para além da dinamização e participação em atividades extra-aulas, como reuniões de departamento (RD), de secção (RS), de equipa pedagógica (REP) e de núcleo de EP (RN), bem como em papéis e funções de Diretor de Turma (DT).

Do ponto de vista funcional, o meu EP foi realizado na Escola Secundária 2/3 Clara de Resende, no Porto.

Clara Wilson de Resende nasceu em Paris, no ano de 1855, morrendo no Porto, em 1933. Filha e discípula do pintor Francisco José Resende, aos 14 anos viu quatro dos seus desenhos expostos na exibição trienal da Academia do Porto, onde o seu pai era professor. Com a mesma idade, começou a pintar a preto e branco, surpreendendo o pai, no ano de 1873, com o primeiro trabalho a cores. Em 1874, ainda como seguidora do pai, apresenta sete dos seus trabalhos na 11<sup>o</sup> exibição da mesma Academia, e quatro anos depois, na 12<sup>o</sup> Exibição, mostrou duas aguarelas. Existe conhecimento de muitos outros trabalhos e do seu grande interesse pela arte, sobretudo pela pintura. Contudo, a sua carreira como artista foi curta, tendo sido impedida pela doença aparecida aos 23 anos, que lhe deformou as mãos e a impediu de continuar a exercer o trabalho de pintora. Assim, viveu os últimos dias da sua vida num dos Hospitais da Misericórdia do Porto (uma instituição para pessoas velhas). Foi enterrada ao lado do progenitor, no cemitério de Agramonte (Sapo Saber, 2009).

Desde o ano de 1949, a Escola Clara de Resende adquiriu diversas nomenclaturas, de acordo com o tipo de ensino e organização. Neste ano,

encontrando-se como anexa à Escola comercial Filipa de Vilhena, a escola denominava-se Escola Técnica Elementar Clara de Resende. Nesta época, todo o país assistiu à implementação de uma vasta rede de escolas técnicas, após a promulgação do Estatuto do Ensino Técnico Profissional Industrial e Comercial, em agosto de 1948. Até então, o Sistema Educativo Português caracterizava-se pela existência de duas vias de ensino, a partir do Ensino Primário: a Liceal e a Técnica. Deste modo, a Escola Clara de Resende aparece, em 1949, com o objetivo de ministrar o ensino do Ciclo Preparatório do Ensino Técnico a uma população escolar exclusivamente feminina. Deste ano a 1953, a escola localizava-se na Rua das Taipas e entre 1953 e 1959, na Rua Aires de Gouveia, ocupando as atuais instalações no ano letivo de 1959 / 1960. Sempre seguindo um projeto de difusão do Ensino Técnico, é transformada em Escola Industrial em 1966, com o Curso de Formação Feminina, e em Escola Industrial e Comercial em 1969, com a criação do Curso Geral de Comércio. Com as modificações verificadas na sociedade portuguesa, em abril de 1974, formam-se novas perspetivas para o Sistema Educativo, extinguindo-se as duas vias escolares, de desigual prestígio e discriminação social. Um ano depois, começa o 7º Ano do Curso Unificado, com a atualização de currículos, programas, métodos e processos de trabalho, com uma procura de formação e informação de base, permitindo sólidas opções escolares e profissionais, com uma maior capacidade de adaptação ao trabalho (Sapo Saber, 2009).

A Escola Secundária Clara de Resende adquire esta denominação em 1978, quando a unificação do ensino torna obsoleta a distinção entre Liceus e Escolas. Contudo, mais tarde, surge uma nova designação: Escola Secundária com 3º Ciclo Clara de Resende. No ano letivo de 2004 / 2005, passa a sede do Agrupamento Vertical de Clara de Resende, mudando o seu nome para Escola Secundária com 2º e 3º Ciclos Clara de Resende. Este Agrupamento é constituído pela Escola S / 2,3 de Clara de Resende e pela Escola Básica do 1º Ciclo João de Deus (Sapo Saber, 2009). De realçar é o facto da Escola, antes de pertencer ao Agrupamento, receber, preferencialmente, alunos de Escolas e Colégios Privados. Contudo, após tornar-se sede de agrupamento, recebe

crianças de escolas públicas e, caso todas as vagas sejam preenchidas, os meninos vindos das escolas privadas, não têm lugar. Tal acontecimento, trouxe à escola uma maior heterogeneidade socioeconómica e cultural.

Segundo Sereno (2008), a conceção da Escola Clara de Resende foi da responsabilidade dos arquitetos João Vasconcelos Esteves, Eduardo Valente Hilário e Luis Alçada Baptista, após terem participado num concurso da Junta das Construções para o Ensino Técnico e Secundário para a escola em questão. Fruto de uma nova geração de arquitetos, a obra apresentava um novo conceito de espaço, um papel preponderante atribuído à luz, apostando num novo ordenamento de volumes e no gosto pelas linhas modernas e funcionais.

O Agrupamento Vertical Clara de Resende localiza-se na Boavista, na Rua d' O Primeiro de janeiro, freguesia de Ramalde, na cidade do Porto. A localização privilegiada desta freguesia permite que seja das poucas a registar um crescimento populacional nas últimas décadas, contrariamente ao que se assinala nas restantes freguesias da cidade do Porto. A Boavista estende-se como designando toda a área envolvente num eixo de quase 8 km que corre da Praça da República (a leste) à Praça de Gonçalves Zarco (a oeste), constituído pela Rua da Boavista e pela Avenida da Boavista. De forma mais expressiva, a palavra Boavista aplica-se à zona em torno da Praça de Mouzinho de Albuquerque, popularmente conhecida por Rotunda da Boavista. A Rua O Primeiro de janeiro possui o atual nome desde 1967, tendo sido, anteriormente, um troço da Rua João Grave.

Perto da nossa escola, encontram-se diversos serviços para a comunidade: Escola Secundária Fontes Pereira de Melo, Escola EB 1 João de Deus, Colégio do Rosário, Instituto do Desporto de Portugal, Associação de Futebol do Porto, Centro de Medicina Desportiva, Ginásios *Go Fit* e *Holmes Place*, Parque da Cidade e Parque do INATEL, Fundação de Serralves e Casa da Música, Centro Comercial Cidade do Porto, hotéis, cafés, restaurantes, consultórios médicos, farmácias, postos de abastecimento, papelarias e comércio diverso. A nível de instalações desportivas, existem na cidade as seguintes: estádio do Dragão, estádio do Bessa, estádio Engenheiro Vidal Pinheiro, Pavilhão Rosa Mota,

Piscina do Clube Fluvial Portuense, Piscina Municipal de Campanhã, Complexo de Ténis do Monte Aventino, Pavilhão Dragão Caixa, Complexo Desportivo FDUP da Arrábida, Campo Desportivo do Viso, Piscina da Constituição, Piscina Engenheiro Armando Pimentel, Piscina de Cartes e Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

Falemos, então, especificamente, do estabelecimento de ensino onde decorreu o EP. Com a remodelação a acontecer este ano letivo, as instalações do mesmo mudaram. No entanto, são aqui referenciadas as instalações encontradas aquando da entrada na escola.

O estabelecimento contava com uma papelaria / reprografia (átrio do ginásio), materiais de audiovisual (1º, 2º e 3º pisos), uma oficina pedagógica (a ser utilizada apenas por professores e localizada no 3º piso), biblioteca / sala de leitura (3º piso), secretaria (átrio da entrada), S.A.S.E. (junto ao PBX), bufete e cantina (piso do recreio), gabinete dos serviços especializados de apoio educativo (1º piso), auditório (1º piso), serviços de Psicologia e Orientação (piso da entrada, em frente à sala dos professores), auditório (2º piso), sala multimédia (2º piso), sala de alunos (junto ao bufete), gabinete pedagógico / disciplinar / centro de recursos, sala de estudo, clubes pedagógicos, sala da internet pedagógica e sala multiusos.

A nível desportivo, a escola tinha um ginásio e dois campos exteriores, um deles com quatro tabelas de basquetebol, 2 balizas, rede de volei, pista de atletismo e caixa de saltos e outro com duas balizas. Contudo, só o primeiro era utilizado para as aulas de EF. No presente momento, e apesar das remodelações ainda não se encontrarem concluídas, a escola poderá contar, no futuro, com um campo exterior tapado, pista e caixa de saltos, um ginásio e uma sala para dança. O grupo desta disciplina é composto por sete professores mais três estagiários (nos quais eu me incluo).

Com vista à melhoria do agrupamento, o Projeto Educativo de Escola (PEE) prevê uma atuação a nível da disciplina, articulação curricular, domínio da língua portuguesa e informatização da escola.

Relativamente ao Regulamento da disciplina de EF (extraído do Regulamento Interno-RI), as normas, para os alunos, são as seguintes:

- ✓ Os alunos só poderão entrar no balneário depois de informados pelo funcionário da presença do respetivo professor;
- ✓ Os alunos darão entrada nos balneários para se equiparem, ao 1º toque;
- ✓ Passados 5 minutos, os alunos devem estar devidamente equipados para terem acesso ao ginásio, logo que lhes seja dada autorização pelo respetivo professor. Nos balneários, o delegado de turma ou outro aluno nomeado para o efeito, será o último a sair e deverá fechar a porta. Os alunos responsáveis devem verificar as condições e o estado do balneário à entrada. No final devem comunicar qualquer anomalia ou estrago verificado, ao professor e ao funcionário;
- ✓ Só é permitida a entrada no ginásio aos alunos que tenham calçado adequado (sapatilhas);
- ✓ Sempre que o aluno entre no ginásio vindo de um espaço exterior, deve limpar convenientemente as sapatilhas;
- ✓ Todos os alunos devem recolher aos balneários, logo que o professor dê a aula por terminada;
- ✓ É aconselhado o banho;
- ✓ O delegado de turma, no início da aula, pedirá ao funcionário um saco no qual recolherá os “valores” da turma. Durante a aula o saco ficará na posse do funcionário ou do professor. No fim, o delegado ficará responsável pela distribuição dos mesmos;
- ✓ A escola não se responsabilizará pelos valores deixados nos balneários;
- ✓ Os alunos são co – responsáveis pela boa conservação do material desportivo, pelo que o devem transportar sem arrastar. Não se podem pendurar nas balizas, nas tabelas, nem danificar a rede de voleibol;
- ✓ A incorreta utilização do material é da inteira responsabilidade dos alunos;
- ✓ Não é permitido entrar no campo exterior no decorrer das aulas;
- ✓ O equipamento não deve vir vestido de casa e consta de: sapatilhas (não podem vir calçadas de casa), meias de algodão, calção e camisola de algodão com dimensões adequadas à prática, toalha, chinelos e sabonete, elástico para quem tem cabelos compridos;

- ✓ O fato de treino é facultativo, mas terá de ser usado por cima do equipamento;
- ✓ A utilização do equipamento dos clubes deve ser evitada;
- ✓ Todos os alunos que, por algum motivo de saúde, não possam participar total ou parcialmente na aula prática devem apresentar atestado médico no prazo de 5 dias úteis, o qual será visado pelo Diretor (o aluno deverá vir munido com sapatilhas, sem as quais não poderá assistir às aulas no ginásio; o aluno dispensado deverá realizar um relatório da aula, e sempre que solicitado deve dar a sua colaboração ao professor);
- ✓ A falta de material escolar indispensável à realização das atividades letivas, deverá ser anotada pelo professor e comunicada ao aluno; em caso de reincidência deverão ser adotados os seguintes procedimentos: comunicar a ocorrência ao DT que dará conhecimento deste facto ao Enc. De Educação, alertando-o para as consequências de uma terceira infração; as infrações seguintes serão punidas, com ordem de saída da aula com marcação de falta no livro de ponto, que será considerada injustificada por não cumprimento sistemático dos seus deveres; em situações que configurem casos de força maior ou circunstâncias excepcionais poderá o professor decidir a não marcação de falta, devendo participar a ocorrência ao DT, indicando os fundamentos da sua decisão.

As normas para os professores são as seguintes:

- ✓ Compete ao professor determinar o momento de entrada e saída dos alunos da aula;
- ✓ Os professores devem ser exigentes na pontualidade dos seus alunos;
- ✓ O professor deve dar ordem de saída aos alunos, 5 min. antes do toque de saída, nas aulas de 45 min. e 10 min. antes, nas aulas de 90 min.;
- ✓ Os professores deverão cumprir o “roulement” estipulado no início do ano;

- ✓ O material necessário a cada aula será requisitado pelo professor no início desta e entregue ao funcionário depois de conferido no fim da mesma;
- ✓ Os professores não devem permitir que os alunos mexam no material sem a sua autorização;
- ✓ O professor durante a aula responsabilizará os alunos pela sua correta utilização;
- ✓ Sempre que no decorrer de uma aula haja inutilização ou estrago de qualquer aparelho ou material, tal facto deve ser comunicado ao funcionário.

Relativamente à gestão de espaços e materiais, o inventário do material deverá ser atualizado no final de cada ano letivo, colocado no dossier de grupo e entregue à Direção Executiva; o material encontra-se nas arrecadações dos respetivos espaços e os professores que estão na pista, deverão dar início à aula numa das extremidades da mesma. Os professores que estão a lecionar no campo exterior deverão ocupar, para o efeito, um dos bancos laterais; quando houver coincidência de unidades temáticas, o princípio geral será o da divisão equitativa do material e alternância dos espaços; no caso de se encontrarem 4 professores a lecionar, o professor que for impedido de lecionar a sua aula devido às más condições climatéricas, dever-se-á dirigir a uma sala de aula sempre que possível; as turmas do ensino básico têm preferência sobre as do ensino secundário.

O facto de referir alguns pontos do RI neste momento, tem a pertinência de fazer perceber de que modo é realizada a gestão dos espaços e materiais das aulas bem como as funções de cada um dos intervenientes da ação educativa. Também se revelou importante referir as questões burocráticas, de forma a perceber o modo como se marcam as faltas, com que critério e que consequências poderá este facto ter na vida escolar do aluno.

Uma vez que a escola esteve com obras durante grande parte do ano letivo, foi montado um “monobloco” para complementar o espaço disponibilizado pela Escola Secundária Fontes Pereira de Melo. Desta forma,

ficava um professor no “monobloco”, outro na pista e campo de basquetebol e um terceiro no espaço exterior, que englobava o campo com marcações de futebol, andebol e voleibol.

Em suma, realizei o meu EP numa escola privilegiada. Ou seja, o facto de se localizar perto de tantos e variados serviços e estruturas, faz desta um local heterogéneo, rico em culturas e estratos sociais. E esta heterogeneidade deverá ser aproveitada em prol da solidariedade e da criação de valores.

Relativamente ao núcleo de estágio, este foi composto por mim, dois colegas de faculdade e a Professora Cooperante (PC). Cada elemento deste grupo teve como preocupação o desenvolvimento das capacidades necessárias ao desempenho do papel de professor, para cumprirmos a responsabilidade de guiar a nossa turma num mundo de aprendizagens. O facto de estar inserida num grupo de trabalho também permitiu o desenvolvimento das capacidades de trabalho conjunto, baseado na partilha e na entreajuda. Estes são aspetos inerentes à profissão de professor, pois, como sabemos, a organização da escola é feita por grupos de trabalho e por grupos de intervenção.

Na escola, a minha orientação foi realizada pela PC, como já foi referido anteriormente. Esta foi um exemplo de intervenção pedagógica junto dos alunos, bem como dos papeis desempenhados pelo professor na escola, funções e responsabilidades. Esteve também sempre presente ao longo de todo o Estágio Profissional (EP), sendo um pilar fundamental no seio da escola. Por outro lado, esteve a OF. Esta forneceu uma visão mais formal do papel e das funções do professor. Estas duas instâncias desenvolveram um trabalho de supervisão conjunta. Através da interação da parte formal e da parte prática é que sinto que consegui evoluir enquanto professora, de forma consciente e refletida.

No impacto com a realidade é que percebi o quão importante é a prática, a ida para o terreno. Só assim consegui perceber o local de confronto e de partilha que é a escola e a constante luta que temos de travar para vencermos dificuldades, procurando soluções para os problemas que nos vão surgindo. Como refirirei no ponto seguinte, desde o primeiro até ao último dia, as



mudanças foram imensas e, para isso, contribuiu a minha atuação reflexiva e a constante pesquisa que fiz de forma a combater os problemas e dificuldades que iam surgindo.



## **4. Realização da Prática Profissional**

### **4.1. O Primeiro Impacto com a Escola**

No primeiro dia em que entrei na escola, senti que regressava à escolaridade deixada há alguns anos. No entanto, sabia que, a partir desse momento, tudo iria ser diferente e que a minha função seria outra. Na faculdade era estudante estagiária (EE), mas na escola seria professora de Educação Física (EF), pois era assim que os meus alunos me veriam.

Durante a visita aos vários compartimentos do estabelecimento de ensino, como o gabinete de EF, a sala de professores e todas as salas e locais que frequentaria durante o ano, fiquei fascinada. Neste momento estava a conhecer e a iniciar mais uma etapa determinante da minha vida académica. A partir de agora estaria a ser avaliada dia após dia, não só pela orientadora da faculdade (OF) e pela professora cooperante (PC), como também por mim e pelos meus alunos. Por mim, pois preocupar-me-ia não só comigo e com a minha formação mas também com a aprendizagem dos meus alunos e o seu desenvolvimento. E pelos alunos, pois teria 28 pessoas a observar-me e a tentar aprender tudo o que tinha para lhes transmitir.

Penso que a aula que mais me marcou foi a primeira pois, mais do que nervosa, sentia-me ansiosa. A PC tinha-me já alertado para a possibilidade de existirem alunos com todas as características que eu pudesse imaginar e que não podia esperar que o primeiro contacto fosse fácil. E assim aconteceu. Deparei-me com uma turma extremamente heterogénea.

Também as primeiras reuniões me deixaram um pouco ansiosa, pois não sabia bem como agir com os outros professores, sentindo-me um peixe fora de água. Contudo, rapidamente esta sensação desapareceu, pois todos foram muito simpáticos e recetivos, disponibilizando-se para ajudar no que fosse necessário.

Concluindo, considero que este dia foi determinante para a forma como encarei este início de jornada. Alguns dos meus receios foram confirmados,

mas foram também alvo de estudo e reflexão, para descobrir estratégias de como os vencer. Outros não aconteceram, o que me deixou mais tranquila e pronta a enfrentar obstáculos todos os dias.

#### **4.2. Área 1- Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem**

Neste capítulo, irei descrever todo o processo da concretização do Estágio Profissional (EP). Devo afirmar que, inicialmente, o nervosismo era muito, por estar um pouco mais afastada do “colo” da faculdade. Todavia, este contacto com a realidade foi o que mais me fascinou.

Inicialmente, a escola que teria escolhido para estagiar seria uma das escolas que frequentei, a EB 2/3 de Gueifães ou a Escola Secundária da Maia, pois encontrei nestas professores de EF fascinantes, com disponibilidade para ajudar e que sempre me incentivaram a seguir uma carreira na área do Desporto. Queria poder retribuir-lhes tudo o que fizeram por mim. Contudo, estas escolas não constavam na lista de escolhas. Deste modo, escolhi a Escola Secundária 2/3 Clara de Resende. Optei por este estabelecimento de ensino devido à sua localização geográfica, que me é muito útil, pois fica muito perto da minha área de residência, bem como tem transportes que me permitiram não perder muito tempo no caminho. E devo confessar que estou muito contente com a minha escolha, pois encontrei pessoas fantásticas, sempre disponíveis e prontas para ajudar. Recordo que esta escola se encontra numa zona contemplada por uma grande heterogeneidade de vidas e estratos sociais, para além das limitações materiais, visto que estão a decorrer obras, que me condicionaram ainda mais a lecionação das aulas. Mas este facto também trouxe um enriquecimento, por ter tido necessidade de procurar estratégias e metodologias adaptadas às aprendizagens, tendo em conta cada local destinado às aulas. No início do ano, comprometi-me a fazer com que esta experiência fosse o mais enriquecedora possível quer para mim, quer para os meus alunos. E assim aconteceu. Um professor faz-se disso mesmo, como já referi anteriormente, da capacidade de resiliência e de luta pelo

desenvolvimento dos alunos, sejam as condições as que forem.

Fui responsável por uma turma de 7º Ano, com dois alunos repetentes e com um grupo de rapazes com um grande nível de indisciplina. No entanto, as minhas expectativas passavam pela motivação destes alunos, bem como pelo controlo do seu comportamento e respeito por mim, pelos colegas e por todos os agentes que envolvem o processo ensino-aprendizagem. Para além disto, a implementação de um estilo de vida ativo e saudável, desenvolvimento das competências específicas da EF, bem como sentimentos de esforço, dedicação, autoestima e respeito pelas regras da vida em sociedade, criando, deste modo, cidadãos desportivamente cultos, ativos, interventivos, tolerantes, autónomos e civicamente responsáveis.

Antes da concretização da Conceção, do Planeamento, da Realização e da Avaliação do ensino, foi necessário construir um conhecimento da matéria da disciplina que iria lecionar. Vários autores como Wilson (1975), Sheffler (1968) e Gage (1985) têm diversas posições acerca da formação de professor e dos conhecimentos que os mesmos devem ter adquiridos, de forma a desenvolver a sua profissão com certezas e competência.

O primeiro é representante da tradição liberal na educação e afirma que o centro da formação de professores consiste no conhecimento das matérias, o seu cuidado e que estas sejam tratadas de forma honesta e conceptualmente vigilante. A aquisição destas características estaria mais dependente da formação liberal, entendida como sendo o treino da prática do ensino. Ao contrário do que é afirmado hoje, relativamente à função do professor como investigador, este autor coloca algumas reservas relativamente ao estudo teórico da educação ou da investigação educacional na formação de professores e considera que a prática, embora seja necessária para desenvolver o saber-fazer e conhecimento contextual, não dá resposta às necessidades fundamentais da formação.

Na perspetiva de Sheffler (1968), a formação que assenta no conhecimento da matéria e na experiência prática não responde ao desejado para uma formação qualificadora. Por outro lado, a vantagem do estudo teórico da educação é a possibilidade do futuro professor ter a liberdade de uma

perspetiva técnica da profissão, para a promoção da capacidade reflexiva dos problemas da educação.

Finalmente, Gage (1985) apresenta como necessidade um maior cuidado à preparação pedagógica, alicerçada nas descobertas mais conscientes da investigação sobre a eficácia de ensino, declarando: *“Gerações de estudantes de cursos de formação de professores têm recebido bases inadequadas para o ensino. Eles não têm sido ensinados em como organizar uma disciplina, como planejar uma aula, como dirigir uma turma, como fornecer uma explicação, como estimular o interesse e a motivação dos alunos, como colocar as questões adequadas, como reagir às respostas dos alunos, como fornecer correções e feedback’s úteis, como evitar enviesamentos injustos na interação com os alunos-em suma, como ensinar.”* (pp. 27-28)

Deste modo, para este autor, o conhecimento da matéria é já um dado adquirido, pois presume-se que os futuros professores possuam, desde início, o conhecimento da matéria e, por isso, o principal esforço deverá ser centrado na aprendizagem e no treino das técnicas pedagógicas baseadas na investigação em ensino.

No caso do meu EP, o conhecimento da matéria era já um dado adquirido e, por isso, indo de encontro às ideias de Gage (1985), concentrei-me nos quatro aspetos apontados seguidamente, de forma a potenciar o ensino e tornando enriquecedoras as experiências dos meus alunos.

#### 4.2.1. Conceção

Após ter realizado a caracterização da turma, foi necessário analisar os programas de EF do 3º ciclo, nomeadamente no que respeita ao 7º ano. Daí realizei o Planeamento Anual (PA), com base nas decisões tomadas pelo grupo de EF para este mesmo ano. Contudo, este documento sofreu diversas alterações ao longo do ano, face à mudança de instalações que foi preciso fazer devido às remodelações da nossa escola, bem como perante a evolução e as dificuldades dos alunos.

É inegável que a conceção é um dos passos mais complexos da fase de

organização e gestão do processo ensino-aprendizagem. Desta forma, foi essencial a análise do programa de EF, como já referi, bem como do currículo, do Projeto Educativo de Escola (PEE), do Projeto Curricular de Escola (PCE), do Projeto Curricular de Turma (PCT), do Regulamento Interno (RI), das características e instalações da escola (que iriam variar por consequência das remodelações que a mesma iria sofrer), do material e da sua qualidade e dos alunos. A análise destas componentes foi imprescindível para o conhecimento preciso da realidade da qual faria parte durante todo o ano letivo.

A Escola Secundária 2/3 Clara de Resende revelou-se uma “caixinha de surpresas”, exigindo da minha parte uma constante remodelação da atuação quer no respeitante às aulas, quer no que concerne às Áreas de Desempenho (AD), de que falarei mais à frente neste documento.

De uma forma geral, considero que as instalações que a escola apresentava, antes das remodelações, tinham uma qualidade razoável, no sentido de ter espaços suficientemente grandes para a lecionação das aulas de EF. Contudo, também penso que eram necessárias algumas melhorias relativamente ao espaço exterior, que tinha algumas pedras soltas no chão, o que poderia fazer com que os alunos se magoassem. Após o início das obras, a Escola Secundária Fontes Pereira de Melo cedeu-nos os seus espaços exteriores. Estes têm ótimas condições, sendo seguras e com o material necessário à concretização dos planos de aula. Embora o monobloco colocado na nossa escola, para substituir o ginásio, não fosse muito grande, encontrei, em conjunto com a PC, uma solução: os alunos fariam as aulas de EF de meias e apenas se lecionaria a Ginástica Desportiva e o Voleibol (toques na bola com os alunos na posição de sentados). No entanto, já não houve necessidade de lecionar o Voleibol neste local, uma vez que o espaço exterior novo já estava pronto no início do 3º Período.

Logo desde o início do ano tentei perceber se os alunos praticavam desporto fora da escola e até que ponto estes poderiam “servir” de exemplo para a lecionação das modalidades que praticavam. Apenas um aluno se evidenciou, sendo que é guarda-redes de uma equipa de futebol. A ação deste seria determinante aquando da abordagem da modalidade. Para além da

prática desportiva extra-curricular, averigui as notas dos alunos do ano anterior, a fim de verificar quem eram os melhores alunos. No decorrer do ano, o seu empenho e o seu desempenho na EF, em conjunto com estes dados, determinariam quem seriam os líderes da turma nas atividades propostas.

#### 4.2.2. Planeamento

O planeamento é, sem dúvida, um dos aspetos fundamentais para a garantia do desempenho e do cumprimento de objetivos da aula. Deste modo, se os exercícios não forem adequados às componentes que pretendemos desenvolver ou se a sua dificuldade for desajustada às necessidades dos alunos, a eficácia do processo ensino-aprendizagem ficará comprometida. Tal exige ao professor diversos tipos de conhecimento, em vários campos, para que possa articulá-los e consiga gerir a sua atuação da melhor forma.

Vickers (1989) distingue dois tipos de conhecimento: o Conhecimento Declarativo e o Conhecimento Processual. Ambos estão implicados na realização dos Modelos de Estrutura do Conhecimento (MEC), realizados por mim, para preparação da lecionação das minhas aulas. Estes são constituídos por oito módulos que envolvem as categorias transdisciplinares (Módulo um: informação específica da modalidade, condição física e fisiologia, habilidades motoras e conceitos psicológicos, sociológicos, fisiológicos e outros) e as estratégias para a instrução (Módulo dois a oito: análise do envolvimento da aprendizagem e dos alunos, extensão e sequência da matéria, objetivos, avaliação, tarefas de aprendizagem e aplicações). Deste modo, o meu planeamento centrou-se nestes aspetos. Ao longo da minha atuação interliguei as tarefas, também apontadas por Vickers (1989), de investigador, de professor/treinador e de aluno/atleta. Aquando da realização do planeamento interliguei os meus conhecimentos Declarativo e Processual. Utilizei os conhecimentos em desporto, em atividade física como subdisciplina, fisiologia, biomecânica, história do desporto e sociologia do desporto, conjuntamente com o conhecimento das habilidades motoras, conceitos transdisciplinares, integrados e estruturados, das sequências para o ensino, bem como com o



conhecimento das habilidades motoras. Por outro lado, o meu planeamento também se baseou nos modelos teóricos de como as habilidades são adquiridas e controladas e podem ser aplicadas, metódica, como ensinar de acordo com a idade, com as capacidades, diferenças individuais, planeamento, conhecimento pedagógico do conteúdo e instrução, conhecimento inconsciente e automático e expresso pelo desempenho de habilidades complexas.

Em particular, um ponto em que melhorei muito foi a determinação e definição dos objetivos comportamentais e das componentes críticas (CC). Apesar de serem apenas uma pequena parte do processo de planeamento, estes dois pontos têm uma enorme importância, pois constituem parte essencial da transmissão da matéria, bem como explicitam os objetivos de cada tarefa. São imprescindíveis pelo facto de representarem aquilo que pretendemos que os alunos concretizem (objetivos comportamentais) e a forma como os levamos à aquisição duma determinada habilidade (componentes críticas). À medida que ia realizando a pesquisa das componentes críticas mais adequadas a cada exercício, ia adquirindo uma das bases fundamentais ao ensino da matéria, isto é, o conhecimento pedagógico do conteúdo. Pois não é apenas importante para o professor conhecer o conteúdo, a matéria a lecionar, mas também as distintas formas de a transmitir.

Como já referi anteriormente, a nossa escola viria a sofrer remodelações no decorrer do ano letivo. Este facto foi mais uma condicionante que tive em conta no planeamento das aulas e respetivas alterações. É evidente que os recursos quer materiais, quer espaciais são um ponto fulcral no planeamento. Como já foi referido antes, para a construção dos Modelos MEC's, segundo Vickers (1989), é fundamental analisar o envolvimento da aprendizagem. Deste modo, as aulas planeadas para as instalações da nossa escola e que acabaram por concretizar-se no contexto das "obras" e, por isso, nas instalações da Escola Secundária Fontes Pereira de Melo, necessitaram duma remodelação geral. Uma vez que todo o material foi arrumado na arrecadação da escola, apenas algum foi para a escola que nos "emprestou" as instalações. Isto fez com que, em algumas aulas, houvesse falta de material. Mas como ser

professor também passa por combater as adversidades que aparecem, estas dificuldades não me venceram e acabei por encontrar sempre uma solução.

*“(...) surgiu um problema relativamente ao material para a aula: para o lançamento do peso, apenas existia um peso de borracha, de 4 Kg, o que iria dificultar a realização da técnica de O’Brien.”* (Reflexão das Aulas 85 e 86, 10 de maio 2011)

O facto de termos um monobloco montado na escola fez com que houvesse bastante tempo para a exercitação dos elementos da Ginástica Desportiva. Logo, também tive de pensar em diferentes formas de abordagem da modalidade, fazendo com que os alunos usufruíssem da aula e tivessem a mesma oportunidade de evoluir que teriam no ginásio.

Tal como já foi referenciado, analisei, no início do ano, os programas de EF. E foi a partir destes e do decidido pelo grupo da disciplina que programei todo o ano letivo. Relativamente aos conteúdos lecionados, apenas há a destacar os elementos de Ginástica Desportiva e o salto em comprimento, no Atletismo. Estes foram pensados com mais cuidado, porque necessitavam de instalações e recursos específicos. Isto é, para os elementos de Ginástica Desportiva necessitaríamos de colchões e aparelhos (para o salto de eixo no bock, salto de coelho no plinto e salto de barreira facial também no plinto) e para o salto em comprimento seria preciso uma caixa de areia (a qual não sabíamos se estaria pronta a tempo para a leção do mesmo).

As tarefas e estratégias planeadas para cada modalidade, tiveram como base as avaliações iniciais realizadas na primeira aula de cada Unidade Didática (UD). Contudo, também existiram modalidades que não contemplaram uma Avaliação Inicial (AI). Nestas planeei as tarefas tendo como base a pesquisa realizada para os MEC's. Estes foram construídos com o anteriormente referido por Vickers (1989). Muitas destas estratégias foram, todavia, alteradas, de acordo com a resposta que os alunos iam dando às mesmas. Muitas vezes foi necessário repetir situações de aprendizagem que considerava ideais para trabalhar determinado conteúdo. Por outro lado, também existiram outras que tive de extinguir totalmente das aulas, pois não

eram adequadas aos conteúdos que pretendia trabalhar. Por último, surgiu a necessidade de ajustamento das atividades aos diferentes níveis existentes na turma, para que cada aluno pudesse evoluir de forma justa e criteriosa.

*“Na situação 9, também tive necessidade de mudar a forma de realização do exercício. Uma vez que verifiquei que os alunos tinham muita dificuldade na execução da manchete, optei por retirar a auto-manchete e colocar o auto-passe seguido de manchete.”*  
(Reflexão das Aulas 91 e 92, 24 de maio 2011)

*“ Para que a avaliação fosse adequada ao nível de cada um, optei por realizar jogos em três estruturas diferentes: 1x1, 2x2 e 3x3. Penso que esta organização foi a mais adequada, pois, deste modo, os alunos tiveram oportunidade de mostrar as suas capacidades de forma justa (as alunas com mais dificuldades realizaram jogo 1x1 e, embora não tivessem atingido níveis muito altos, também não se inibiram de mostrar aquilo que tinham aprendido, fazendo o seu melhor (...).”* (Reflexão das Aulas 67 e 68, 15 de março 2011)

Desde cedo pensei, também, nas diferentes formas de avaliação e de como aplicá-las às diferentes modalidades, o que será desenvolvido mais à frente neste documento. Deste modo, a preocupação principal aquando do pensamento na avaliação, era garantir o sucesso dos alunos. Para tal, esta deveria ser adequada ao nível dos mesmos, conter os conteúdos lecionados ao longo da UD, bem como contemplar o mesmo tipo de exercícios já realizados durante as aulas.

Penso que a componente do planeamento foi aquela em que mais evolui ao longo do ano. A prova evidente deste facto é a facilidade com que fui fazendo e construindo todos os documentos, verificando-se um aumento significativo na qualidade dos mesmos.

### 4.2.3. Realização

Quanto à realização das aulas, tive como preocupação três aspetos apontados por Rink (1993), como funções do professor: gestão, instrução e observação e supervisão. Já para os alunos, a autora aponta que estes têm atividades de espera, de comportamentos de gestão, receção de informação e de empenhamento motor. Só centrando a nossa atenção em todos estes aspetos é que é possível tornar o ensino eficaz, ou seja, estruturar a aula de modo a aumentar ao máximo a quantidade do tempo de prática direta do indivíduo, a um nível de dificuldade que assegure de imediato um desenvolvimento contínuo de habilidade compatível com um número mínimo de erros.

Tal como já afirmei anteriormente, tive sempre em consideração a individualidade de cada aluno e, por isso, recorri a diversas estratégias e metodologias de forma a proporcionar a cada um a possibilidade de evoluir e de atingir o sucesso. Para tal, a PC conferia os planos de aula antes da sua implementação.

Uma das preocupações principais na componente da Realização, foi promover aprendizagens significativas e desenvolver a noção de competência no aluno. Sempre que planeava uma aula tinha como objetivo este aspeto. A implementação do Modelo de Educação Desportiva (MED) permitiu-me salientar ainda mais o trabalho destas componentes.

*“Este modelo foi proposto por Siedentop, em 1987 e pretende o desenvolvimento do cunho afetivo e social das aprendizagens. Este pretende que os alunos tenham uma experiência desportiva autêntica, conseguida pela criação de um contexto desportivo significativo para os alunos. Este modelo inclui três aspetos fundamentais: competência desportiva, literacia desportiva e entusiasmo pelo desporto, pretendendo tornar os alunos pessoas desportivamente competentes, desportivamente cultas e desportivamente entusiastas. Neste sentido, fazer com que os alunos dominem as habilidades de forma a: poderem participar na*

*competição de um modo satisfatório e que conheçam, compreendam e adotem um comportamento apropriado ao nível da prática em que se inserem; conheçam e valorizem as tradições e os rituais associados ao desporto e que distingam a boa da má prática desportiva, sentindo-se atraídos pela prática desportiva. Outro aspeto a salientar deste modelo de ensino é a sua composição, da qual fazem parte seis componentes: a época desportiva (que correspondem às aulas lecionadas), a filiação (que “promove a integração, no imediato, dos alunos em equipas e, conseqüentemente, o desenvolvimento do sentimento de pertença ao grupo”), a competição formal (“efetivada logo no início da época pela constituição de equipas, através do estabelecimento de mecanismos promotores da igualdade de oportunidades para participar, nomeadamente pelo premiar da colaboração na aprendizagem e pelo treino no seio de cada equipa”, sendo o fair-play enfatizado durante toda a época), os registos estatísticos (em todas as competições realizadas são registadas as pontuações, sendo a pontuação mais baixa no valor de 1, de forma a que todos os elementos da equipa contribuam para o sucesso da mesma), a festividade e o evento culminante (como se de uma competição formal se tratasse, na qual os alunos competem entre si para o sucesso da equipa).” (Unidade Didática de Atletismo)*

Em todas as aulas tive a preocupação de utilizar a terminologia específica de cada modalidade e exigi sempre aos alunos que o fizessem também, uma vez que a cultura desportiva é uma das componentes de avaliação.

Relativamente ao envolvimento dos alunos de forma ativa no processo de aprendizagem e na gestão do currículo, o MED facilitou-os. De uma forma geral, os alunos eleitos para serem capitães tiveram um papel determinante no empenho e no desempenho dos colegas. Contudo, também os outros se ajudaram e corrigiram mutuamente, trabalhando sempre em equipa e demonstrando espírito de grupo e competitivo. Embora existissem elementos

que sobressaíssem, de um modo geral, todos os alunos participaram de forma ativa nas atividades das aulas. Admito que fiquei muito surpreendida com o *fairplay* que demonstraram, especialmente as meninas. Estas corrigiam-se mutuamente, não só intra-equipa mas também entre equipas. Por outro lado, os rapazes mostraram um espírito mais competitivo, trabalhando dentro da sua própria equipa.

Um dos alunos, já referido anteriormente, que é guarda-redes numa equipa de futebol, teve um papel preponderante aquando da abordagem à modalidade e na lecionação do voleibol. Este foi um elemento excecional na explicação das ações técnicas e táticas. Aquando do trabalho em pequenos grupos, este era destacado para um grupo de meninas com muitas dificuldades, fazendo com que estas evoluíssem, atingindo um nível positivo, no final do ano.

*“O aluno x, para além de ser ótimo a nível motor, teve um papel fundamental nesta aula, uma vez que se disponibilizou para ajudar três colegas com muitas dificuldades.”* (Reflexão das aulas 91 e 92, 24 de maio 2011)

No que concerne ao controlo da turma, confesso que, inicialmente, tive um pouco de dificuldade. É claro que as questões relativas ao comportamento dos alunos têm feito parte das preocupações dos professores e das próprias escolas. Segundo Pereira (2005), a indisciplina é um fenómeno muito complexo, no qual intervêm muitas variáveis de inúmeras naturezas. Na sua interação com o meio, a escola não fica imune à enorme influência vinda do exterior e os alunos levam para dentro da escola frustrações, receios, tensões e desequilíbrios resultantes das desigualdades económicas e sociais, crise de valores e conflitos de gerações. Deste modo, a indisciplina é um dos reflexos da sociedade em geral. Na minha turma, tive a oportunidade de confirmar o que aqui é declarado por Pereira (2005), pois tinha um aluno, em particular, com muitos problemas de indisciplina. Este tinha uma vida familiar muito complexa, com diversas carências não a nível económico mas relativamente a valores e ao acompanhamento familiar. Este aluno era o principal elemento de destabilização do comportamento da turma.

Devido a este facto, vi-me muitas vezes obrigada a repensar as situações de aprendizagem de forma a evitar conversas paralelas e desvios de comportamento. A cada plano de aula que fazia pensava muito bem na constituição dos grupos, para que os alunos estivessem juntos de acordo não só com o nível de habilidades motoras como também consoante o tipo de comportamento que apresentavam. Por exemplo, tentava evitar que um determinado aluno ficasse no grupo com que, normalmente, andava no recreio. Isto porque me apercebi, logo na primeira aula, de que havia um aluno muito influente na turma que era o que tinha o pior comportamento em todas as disciplinas. No início do ano, de forma a dinamizar as aulas e a desenvolver o espírito de grupo necessário à boa convivência dos alunos, tentei algumas atividades de carácter lúdico. Contudo, verifiquei que a turma ficava demasiado excitada e acabava por se desconcentrar. Também o trabalho por estações teria de ser evitado enquanto o comportamento da turma ainda não estivesse controlado.

*“No respeitante à atitude pedagógica, a proposta principal é modificar a estrutura da aula, ou seja, enquanto as questões de comportamento não estiverem resolvidas, não será possível iniciar a aula com situações que excitem os alunos.(...) a escolha do trabalho por estações não é viável, visto que a turma não é fácil de controlar, o que também dificulta a correção das execuções técnicas dos alunos.” (Reflexão das Aulas 7 e 8, 28 de setembro, 2010)*

Com o tempo, estes problemas foram resolvidos, o que também me permitiu explorar mais os exercícios, dando um pouco mais de “liberdade” a determinados alunos, de forma a perceber até que ponto estes estavam a desenvolver a sua autonomia e de que forma eram responsáveis pela sua aprendizagem. Apesar de se ter tratado duma turma de 7º ano, existia um grupo de alunos muito empenhados, responsáveis e autónomos e eu tentava, sempre que possível, distribuí-los por diferentes grupos para que servissem de exemplo e me auxiliassem no controlo do comportamento dos colegas. Muitas vezes tive, também, necessidade de castigar os mal comportados. Após esta

ação, o ambiente, o empenhamento motor e o desempenho dos alunos melhorava consideravelmente.

*“É de sublinhar também o comportamento dos alunos, que esteve muito melhor nesta aula. Penso que tal facto se deveu ao termos os dois alunos, referidos inicialmente, sentados, pois não estive tão preocupada em chamar-lhes a atenção para estarem calados e participarem nas tarefas da aula. Isto deu-me a possibilidade de me concentrar mais nas ações realizadas pelos alunos e corrigi-los. Estes também não se distraíram tanto como quando os alunos mal comportados estão presentes. No fim da aula disse à turma que queria que se portassem sempre assim e participassem sempre assim em todas as tarefas.”* (Reflexão da Aula 21, 5 de novembro 2010)

Apesar das dificuldades no controlo da turma estarem já ultrapassadas, eis que no final do segundo período entra uma nova aluna. Esta vinha com uma postura pouco recetiva para a aprendizagem, para além de algumas vezes ter tentado influenciar o comportamento de alguns companheiros. Era de uma instituição e, por isso, apresentava algumas carências a nível afetivo e económico. Num estudo realizado por Amado et al. (2003), os professores caracterizam estes alunos como sendo escorraçados (“...se calhar sentiram-se escorraçados”), abandonados (“...acho que são, de qualquer forma, um bocado abandonados, sentem-se sozinhos, sem ninguém que tome conta deles, sem apoio”), desprotegidos (“... sentem-se talvez desprotegidos [...] não há ninguém que olhe por eles e que imponha determinadas regras”), carentes (“São das pessoas que não têm o mínimo necessário, o que «choca» os professores”) e traumatizados pelo abandono familiar (“É uma carga muito grande a perda do vínculo familiar; O passado deles é, por vezes, muito trágico e marca-os profundamente”). Segundo os mesmos, estas crianças mantêm a ligação afetiva à família (“O lado deles está ligado aos pais, mas do lado dos pais quebrou-se alguma coisa”), contudo, têm “um passado de sofrimento-gerador de estoicismo e de mutismo, reserva”; “autoestima negativa”; “carências



*afetivas*”. Apesar de todos estes comportamentos e sentimentos, os docentes afirmam que estes alunos são meigos, sem estigmas aparentes, integráveis na turma. Todavia, não têm regras, ou têm outro tipo de regras que não são as aceitáveis na escola, não têm auto-controlo, são revoltados, ressentidos, apáticos, oportunistas, impenetráveis, pouco solidários, egoístas e violentos. Aquando do primeiro contacto com esta aluna, percebi que tinha algumas destas características. Em conversa com a mesma, cheguei à conclusão de que tinha muitas carências a nível familiar. Deste modo, tentei perceber a importância que a escola tem na vida deste tipo de alunos, bem como a influência que poderia exercer na mesma. Segundo o estudo realizado por Amado et al., a escola tem, de facto, a obrigação de dar uma resposta na atuação pedagógica perante a situação de vida destes alunos. Para tal, os autores indicam cinco princípios que guiam esta mesma atuação:

- ✓ *“Princípio da compensação: princípio que leva o professor a ter um cuidado habitual e especial no sentido de estimular os tímidos e carenciados.”*
- ✓ *“Princípio da tolerância estratégica: princípio que leva o professor a aceitar certas infrações disciplinares por parte de alunos que requerem uma atenção especial.”*
- ✓ *“Princípio do poder partilhado: leva o professor a atribuir certas responsabilidades e partilhar alguma autoridade com alunos de estatuto informal elevado entre os colegas para melhor poder exercer o seu poder.”*
- ✓ *“Princípio da avaliação progressiva: leva o professor a supervisionar os problemas e os progressos dos alunos mais carenciados para os ajudar e estimular.”*
- ✓ *“Princípio da supressão de emoções: leva o professor a não mostrar os seus sentimentos enquanto ensina, já que se pensa que a expressão das suas emoções e sentimentos poderia excitar demasiadamente os alunos e estimulá-los a manifestar também os seus próprios sentimentos e emoções, originando-se desse modo um problema de controlo.”*

Relativamente à minha aluna, os princípios que utilizei foram o *“Princípio da compensação”*, o *“Princípio do poder partilhado”*, o *“Princípio da avaliação progressiva”* e o *“Princípio da supressão de emoções”*. Como já referi, a aluna foi integrada na turma no final do segundo período, o que me levou a algumas incertezas e a várias tentativas de aproximação à mesma. Aquando da sua chegada, verifiquei muita desmotivação e desinteresse. Percebi, então, que o facto de “colocá-la” a trabalhar em equipas, como no MED, poderia incentivá-la. Tal não resultou, provavelmente, por se encontrar numa equipa de alunas mais fracas a nível motor, bem como menos empenhadas. Mesmo quando chamava a sua atenção, era difícil fazer com que a sua dedicação aumentasse. A colocação da aluna neste grupo justifica-se pelo facto de ser o grupo constituído pelas alunas que a mesma acompanhava nos intervalos. Em condições normais, não o faria, para evitar distrações. Todavia, de acordo com o *“Princípio da compensação”*, há que ter um cuidado excecional para a estimulação dos alunos tímidos e carenciados.

Paralelamente, atribuí determinadas tarefas a esta aluna. Uma vez que não realizou algumas aulas devido a uma lesão que tinha no pé, ficava responsável pelo material e sua distribuição de acordo com os exercícios da aula. Senti que a aluna ficou motivada, sentindo-se útil, evitando, assim, que esta ficasse parada e se entregasse mais às aulas e às atividades (*“Princípio do poder partilhado”*).

De acordo com a sua progressão, eu ia apontando os pontos em que a mesma evoluía (*“Princípio da avaliação progressiva”*). Contudo, também aqui não verifiquei muitas mudanças. A aluna continuava desmotivada, desinteressada, desligada e pouco empenhada em todas as situações de aprendizagem. Recordo que, aquando da avaliação de Atletismo, esta recusou-se à sua realização, tendo sido atribuída a classificação de nível 1.

No que concerne ao *“Princípio da supressão de emoções”*, apliquei-o na medida em que fiz perceber à aluna que seria tratada da mesma forma que os colegas, não lhe dando a oportunidade de recorrer ao facto de ser uma criança institucionalizada para ter qualquer tipo de comportamento diferenciado. Apesar desta, por vezes, ser violenta para os colegas, não teria tão pouco o

direito de o fazer, apesar de eu compreender que queria atenção e que necessitava de aprender algumas regras.

Relativamente à gestão geral das aulas, Rink (1993) afirma que é necessário o desenvolvimento de um sistema de tarefas de gestão que mantenha os alunos num comportamento apropriado na aula, bem como uma forma que promova um tempo considerável de aprendizagem. Penso que a grande maioria das aulas teve muito tempo de empenhamento motor, à exceção daquelas cuja modalidade abordada era a Ginástica Desportiva, pois esta, tal como já referi anteriormente, foi lecionada no monobloco. Mesmo assim, o tempo dispensado para tarefas de organização e transição nestas aulas não era tão elevado quanto nas outras, pois tínhamos o material mais próximo, devido ao facto de nos encontrarmos num espaço muito pequeno. O facto deste espaço ser muito pequeno exigia que os alunos se mantivessem em fila aquando da realização dos exercícios e tivessem a necessidade de esperar pela sua vez para a realização dos mesmos, especialmente no salto de eixo. Para tal, e para facilitar esta situação, estas aulas foram realizadas em circuito, fazendo com que o número de alunos em tempo de espera fosse o menor possível, bem como para evitar que os alunos estivessem fora da tarefa, pois admito que esta instalação permitia que os alunos falassem mais e se distraíssem mais frequentemente, uma vez que os obrigava a estarem juntos e próximos uns dos outros durante muito tempo.

Uma das preocupações principais apontadas por Rink (1993), ainda relativamente ao sistema de tarefas de gestão diz respeito às regras e rotinas. Contudo, é muito importante distingui-las. Por um lado, as regras identificam expectativas gerais de comportamento que contemplam uma variedade de situações, sendo pouco específicas e relacionando-se com os comportamentos que ocorrem numa variedade de situações; por outro, as rotinas têm como objetivo obter determinado comportamento, destinando-se a todos os comportamentos que tendem a ocorrer frequentemente numa aula e que, quando não são estruturados, podem perturbar o desenvolvimento desta.

Ao longo de todo o EP, tive uma preocupação com a criação de rotinas e, ao mesmo tempo, com a variedade de exercícios, de forma a incentivar os

alunos. O facto de criar novas situações didático-metodológicas permitiu-me perceber o que era adequado ou não aos objetivos de cada aula e às capacidades e necessidades de cada elemento da minha turma. Tal como afirmam Rosado e Mesquita (2009), “*A gestão dos aspetos organizacionais, nomeadamente a regulação da ordem e da disciplina, é crucial na criação de ambientes positivos de interação e de aprendizagem, e envolve a boa gestão das **regras**, das **rotinas** (...)*”. No entanto, foram muitas as atividades que necessitaram de remodelação e, neste aspeto, mais uma vez o papel da PC se mostrou fundamental, pois, por vezes, sabia que alguma atividade não tinha cumprido os objetivos mas não conseguia perceber o porquê de tal ter acontecido. Isto fez com que chegasse à conclusão de que nem todos os caminhos traçados inicialmente e que eu considerava serem os mais adequados o eram (sobretudo na parte inicial do EP).

*“Na tarefa das estações, os grupos foram compostos de acordo com as dificuldades dos alunos, reveladas na avaliação diagnóstico da aula anterior. No entanto, as estações não foram corretamente pensadas, com destaque para a estação 2 (avião), cujos exercícios traziam monotonia, distração e falta de interesse. E é de admitir que, realmente, não se justificava a criação desta estação, pois o avião poderá ser realizado como um elemento de ligação entre diferentes exercícios da ginástica.”* (Reflexão das Aulas 7 e 8, 28 de setembro 2010)

Outro aspeto a salientar, neste capítulo, é a utilização do(s) feedback(s) (FB). Segundo Pieron (1984) e Rink (1993), o FB define-se como sendo qualquer informação sensorial acerca de um desempenho, tendo como objetivo melhorar a aprendizagem, corrigir e dar indicações para a mesma. O FB pedagógico (FBP), em particular, diz respeito aos objetivos e conteúdos da aprendizagem, sendo a reação do professor à resposta cognitiva/motora do aluno. Os autores defendem ainda que o FBP tem implicações diretas (quanto à instrução) e indiretas (quanto à disciplina e ao clima da aula). Deste modo, vi-me obrigada a manter uma postura ativa, de forma a manter os alunos

interessados, reforçando os bons comportamentos e fazendo com que os alunos sentissem cada vez mais vontade de aprender, empenhando-se mais. Assim, os alunos tinham menos tempo para terem comportamentos desviantes e inadequados (disciplina). Ao longo de todas as aulas, os FBP fizeram com que o clima da aula se mantivesse positivo, na medida em que tentava que os alunos percebessem o interesse imenso que eu tinha na sua aprendizagem. Contudo, tentei transmitir estes FB com qualidade e adequados a cada situação.

*“Os principais feedbacks fornecidos foram: «apoio do peso do corpo no pé contrário ao que remata»; «remata com o peito do pé»; «controla a bola com a planta do pé»; «passa com a parte interna».”* (Reflexão das Aulas 49 e 50, 25 de janeiro 2011)

*“(..).foram: «coloca as mãos no solo de forma alternada», «puxa a primeira perna», «parte de frente» e «estende os membros inferiores».”* (Reflexão das Aulas de 55 e 56, 8 de fevereiro 2011)

*“(..).não deixei de realizar algumas correções na realização dos rolamentos, do avião e da pirueta, sendo eles (para os primeiros): «queixo ao peito», «termina de pé no final do enrolamento», «estende os membros superiores à frente, na saída do rolamento, para evitar colocar as mãos no colchão», «membros inferiores só afastam no final do rolamento», (para o avião) «membros inferiores bem estendidos» e (para a pirueta) «corpo só roda no ponto mais alto».”* (Reflexão da Aula 57, 11 de fevereiro 2011)

Pieron (1984) e Rink (1993) afirmam que o FBP tem, essencialmente, três funções: informar, permitindo ao aluno considerar as exigências da tarefa antes de decidir sobre a programação da resposta seguinte; reforçar positiva ou negativamente, e motivar, para que o aluno não perca o interesse na atividade. O facto de estar sempre muito próxima de cada aluno da turma e de circular entre os mesmos, fazia com que conseguisse elogiar ou corrigi-los. Muitas

vezes dei por mim surpreendida com a sua evolução, especialmente aqueles que mostravam tantas dificuldades no início das UD. Penso que o facto de os corrigir, quer através de FB, quer através da manipulação, fazia com que percebessem que não estavam “sozinhos” e que eu estava presente para os ajudar sempre. Tal motivou-os muito, contribuindo para o sucesso alcançado. Tentei ter em consideração, também, o apontado pelos autores supracitados, no que respeita ao ciclo de FB. Isto é, primeiro, observava os meus alunos e as suas ações, de forma a identificar as características dos seus movimentos e os erros mais frequentes. Depois, interpretava estes aspetos, de forma a poder corrigi-los, dando, por vezes, tempo para que os alunos tomassem consciência das suas próprias ações. Certo é que muitas vezes tinha de intervir o mais rapidamente possível evitando que se criassem situações de perigo e/ou insegurança, bem como a aquisição de um gesto técnica ou taticamente errado. Por fim, intervinha de forma verbal ou não verbal, isto é, através de palavras-chave ou da manipulação. Após a minha intervenção, voltava à observação do gesto realizado pelo aluno, de forma a perceber se a minha correção tinha surtido o efeito desejado.

Ao realizarmos o planeamento duma aula deveremos ter em conta também a rentabilização do tempo. Deste modo, é essencial ter em atenção todas as tarefas propostas e os objetivos que nos propomos alcançar de forma a que seja disponibilizado o tempo necessário às aquisições motoras a trabalhar. De grosso modo, é essencial distribuir bem o tempo para que os alunos consigam exercitar e atingir os objetivos. Esta tarefa exigiu de mim um maior cuidado na preparação das aulas e uma minúcia extrema para que tudo “batesse certo”, de forma a rentabilizar o mais possível o tempo de aula, mas também garantir a aprendizagem e a evolução dos alunos. No caso particular desta escola, uma vez que esta se encontrava em remodelações, acabávamos por despender bastante tempo na deslocação para a Escola Secundária Fontes Pereira de Melo. No entanto, ao longo do ano, fui ajustando melhor as tarefas da aula, de acordo com o tempo que tínhamos para a sua execução. E tal foi perfeitamente conseguido, pois consegui adaptar todas as tarefas ao tempo que tínhamos para a aula.

*“Devido a este atraso, acabei por não concretizar todo o plano de aula. Então, realizei a mobilização articular, os lançamentos de frente e a introdução ao deslizamento, da técnica de O’Brien. (...) por muito pouco tempo de aula que seja dado, é sempre possível aproveitá-lo se tivermos força de vontade.” (Reflexão da Aula 69, 18 de março 2011)*

Em suma, o planeamento deverá ser um processo cuidado, objetivo e consciente que permita alterações, ajustamentos e a criação de novas estratégias e soluções.

#### 4.2.4. Avaliação

Segundo Valadares e Graça (1998), a avaliação é uma tarefa que tem vindo a ser realizada de forma elaborada desde alturas muito remotas. No decorrer dos tempos, têm sido procurados meios com o objetivo de compreender e aperfeiçoar as realizações e empreendimentos humanos. Deste modo, a avaliação tem um papel extremamente importante nos vários domínios da vida humana. Segundo Gonçalves et al. existem referências às práticas de avaliação desde 2200 anos a. C., na China, com o objetivo de testar militares e civis. A partir de 1370 d. C. até cerca de 1905, estes mesmos testes apenas tinham a função de selecionar os mandarins para o serviço militar. Valadares e Graça (1998) acrescentam, ainda, que a partir do século XVIII estas práticas foram trazidas para o Ocidente, aplicando-se não só ao serviço militar como também ao ensino superior. Com a Revolução Industrial é levada para a área escolar, devido à implementação da escolaridade obrigatória. A partir daqui surge o teste escrito. A avaliação, de acordo com a forma como é conhecida hoje, surgiu em meados do século XIX. Desde então que a avaliação é vista definitivamente como um processo de julgamento dos alunos e dos processos de ensino e de aprendizagem. A partir daqui a avaliação torna-se regular, sistemática e orgânica (Fernandes, 2005). Mais tarde, no início do século XX, nos Estados Unidos da América, desenvolveram-se normas com o objetivo de tornar a educação mais eficiente e os testes mais

objetivos. Passa, então, a haver uma classificação, fruto da avaliação. Para Simões (2000), já desde o início do século XX que a avaliação aparece associada aos resultados escolares dos alunos, sendo que a avaliação é sempre orientada para a classificação. O autor acrescenta, ainda, que os professores, visto que avaliam e classificam os alunos, desempenham também o papel de juízes. A partir dos anos 30, dá-se o desenvolvimento da psicologia comportamentalista, surgindo o modelo de avaliação associado à pedagogia por objetivos, que já eram definidos para o sucesso (Rosado e Colaço, 2002). Este modelo consistia num modelo de avaliação que mostrava a necessidade de comparar resultados da aprendizagem dos alunos com os objetivos estabelecidos previamente. Deste modo, a avaliação passa a concretizar-se através da comparação dos objetivos formulados e os efetivamente alcançados, verificando-se, então, a primeira forma da avaliação criterial. Simões (2000) afirma que estes objetivos são passíveis de serem alcançados pelo programa de estudos.

Ao longo da minha atuação enquanto professora, pensei muito bem nos critérios de avaliação e, aquando do seu planeamento, seleccionei os exercícios e critérios de acordo com o que iria lecionar, em cada modalidade.

É inegável a importância da avaliação das aprendizagens, pois esta é uma questão muito complexa, que, tal como referenciado anteriormente, foi uma questão em permanente discussão. Segundo Abrantes et al. (2002), a avaliação é um aspeto integrante e regulador das práticas pedagógicas, no entanto, tal como já vimos, tem a função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas. Aranha (2004) define-a como que a “*consciência*” do sistema educativo. A Legislação do Diário da República (2001) decreta que a avaliação é um processo regulador de aprendizagens e um fio condutor do percurso escolar do aluno. Deste modo, é determinante para a definição das características do aluno, sendo que este é o objeto da avaliação, de acordo com os parâmetros pré-estabelecidos. Contudo, quem avalia deve dar a conhecer a quem é avaliado a forma como a sua avaliação se vai proceder. Esta deverá ser realizada com o intuito de medir, constantemente, a aquisição de conhecimentos, dando ao mesmo tempo esta



informação aos alunos para que eles possam evoluir. Fernandes (2005) afirma que este processo deverá ser completamente *“transparente”*. Isto é, *“Os objetivos, as aprendizagens a desenvolver e todos os processos de avaliação devem ser claramente expressos e devem estar disponíveis para que os alunos tenham acesso. Os parâmetros e critérios de avaliação devem constituir um elemento fundamental de orientação para os alunos. Ou seja, qualquer apreciação que se faça do trabalho dos alunos deve ter em conta os respetivos critérios, devendo os alunos ser capazes de perceber, sem problemas, a sua situação face às aprendizagens que têm de adquirir ou desenvolver.”* (Gonçalves et al., 2008, p. 17). Relativamente à avaliação das modalidades lecionadas durante este ano letivo, a minha preocupação principal foi avaliar os alunos de acordo com a sua evolução e capacidades que iam demonstrando no decorrer de cada UD. Em suma, é inegável a importância da avaliação no processo de desenvolvimento dos alunos.

Importa não esquecer as várias modalidades de avaliação, sendo estas, fundamentalmente, de três tipos: Diagnóstico ou Inicial, Formativa e Sumativa.

A Avaliação Diagnóstico ou Avaliação Inicial (AI) é referenciada por Gonçalves et al. (2008) não como a formulação de um juízo mas como a recolha de informação para estabelecer prioridades e ajustar a atividade dos alunos tendo como objetivo o seu desenvolvimento. Nesta, o professor identifica as competências dos alunos no início de uma fase de trabalho e tenta “colocar” o aluno num determinado grupo, de acordo com o nível de aprendizagem que apresenta e consoante as suas capacidades. E foi exatamente isto que fiz no início de cada modalidade, exceto no Voleibol e no Atletismo (pela razão apontada mais à frente neste texto). No início de cada UD realizei a AI para perceber em que nível se encontrava cada um dos alunos, bem como para selecionar todos os conteúdos e situações de aprendizagem. Tomei esta decisão pelo facto de considerar que a informação estaria mais presente na minha memória, o que facilitaria a distribuição dos conteúdos e respetivos objetivos e tarefas. Tal vai de encontro ao apontado por Gonçalves et al. (2008,p. 47), que afirmam a AI *“facilita, então, a ação do professor na medida em que fornece a informação adequada, permitindo*

*tomar as decisões necessárias e ajustadas às capacidades dos alunos, promovendo, desta forma, o sucesso educativo do aluno*". Ribeiro (1997) afirma que a AI permite-nos "ver" o que foi apreendido pelo aluno em anteriores situações de aprendizagem, agrupar os alunos de acordo com as suas características e resultados diagnósticos e ter uma base de comparação que no final do processo ensino-aprendizagem nos vai permitir perceber a evolução dos alunos.

Relativamente à Avaliação Formativa (AForm), Gonçalves et al. (2008) defendem que esta é um processo de regulação do ensino e da aprendizagem, permitindo detetar e identificar metodologias de ensino mal adaptadas ou dificuldades. Neste tipo de avaliação o professor regista cuidadosamente e de forma sistemática as tarefas que o aluno realiza ao longo do tempo. No decorrer deste ano letivo, esta foi uma constante tarefa e basta pensar nas reflexões das aulas, nas quais fazia uma análise tanto à minha atuação como às habilidades, comportamentos e atitudes dos alunos. Rink (1993) afirma que esta pode ser realizada de modo formal ou informal. No meu caso, esta foi feita das duas maneiras. Por um lado, de modo informal, através das reflexões e por outro, de modo formal, especificamente no que tocou à Ginástica Desportiva. Esta foi concretizada imediatamente antes da reunião dos "Pais na Escola". Permitiu-me dar a conhecer aos Encarregados de Educação o nível atingido pelos seus educandos, até então tendo, assim, dados concretos. Também me permitiu perceber se as situações de aprendizagem utilizadas até então estavam a ser as mais adequadas às capacidades dos alunos, proporcionando a sua evolução e aprendizagem.

Finalmente, a Avaliação Sumativa (AS) é apontada por Gonçalves et al. (2008) como não tendo um conceito concreto. Contudo, algumas definições merecem ser referidas. Birzea (1984) defende que esta tem, essencialmente, como função constatar o insucesso e não promover o sucesso escolar e que através desta não há controlo no processo de ensino-aprendizagem, logo, os erros não são identificados nem corrigidos. Ribeiro e Ribeiro (1990) defendem este modo de avaliar como sendo aquilo que procede a um balanço de resultados no final de uma sequência de aprendizagens, acrescentando dados

ao que foi recolhido na AForm e contribuindo para uma conclusão mais equilibrada dos níveis atingidos pelos alunos. Lemos (1998) descrevem este tipo de avaliação como sendo um balanço da aprendizagem, acrescentando o defendido também por Rosado e Silva (1999), que a apontam como sendo um juízo global acerca do desenvolvimento dos conhecimentos, das competências, das capacidades e das atitudes dos alunos. Rosado e Colaço (2002) acrescentam que a AS deverá ser entendida como um meio que permite o conhecimento duma determinada realidade, com o intuito de melhorar processos futuros. Acrescentam ainda que é através desta que os alunos atingem os objetivos, dando uma valorização ao trabalho realizado ao longo duma UD. Por fim, Aranha (2004) declara que a AS permite comparar os resultados da AI com os finais, sendo permitido fazer uma súmula do que aconteceu ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, verificando-se o (in)sucesso do produto. Pelo meu lado, revejo a minha atuação em todas as definições, à exceção do que é defendido por Birzea (1984). Ao contrário do que a autora afirma, penso que a AS poderá promover o sucesso escolar, pois as aulas em que esta foi realizada, independentemente da modalidade, constituiu também uma aula de exercitação das competências, cabendo-me corrigir e levar os alunos pelo caminho do sucesso e não me limitar apenas à observação e registo.

*“Relativamente à minha postura como professora, penso ter sido a melhor. Apesar de se tratar de uma aula de avaliação, esta não deixou de ser uma aula, que exigia a máxima atenção aos erros dos alunos bem como à sua correção, dando a oportunidade de melhorias a cada um, de forma a que todos mostrassem o que valem e pudessem melhorar cada vez mais.” (Reflexão da Aula 72, 25 de março 2011)*

De forma mais específica e no que respeita às modalidades lecionadas ao longo do ano letivo, a Ginástica Desportiva foi sumativamente avaliada através da realização de um circuito, tal como havia sido feito em todas as aulas da UD. No caso dos Jogos Desportivos Coletivos, foi dividida em duas partes:

uma que contemplava as habilidades técnicas e outra que avaliava as habilidades táticas. Optei por fazê-lo pelo facto de, em todas as aulas, o trabalhar da mesma forma.

*“A última aula está destinada à Avaliação Sumativa de todos os conteúdos lecionados. Esta será dividida em duas partes: a primeira será um circuito, no qual os alunos terão de realizar uma sequência com os conteúdos técnicos lecionados e a segunda consistirá num jogo. Cada jogo será adaptado ao nível que cada aluno conseguir atingir (1x1, 2x2, 3x3 e 4x4).”* (Justificação da Unidade Didática de Futebol)

Sumariamente, a AS funcionou como um “esclarecimento de dúvidas”, pois ao longo do ano, aula a aula, fui observando os alunos, o que me permitia fazer uma avaliação informal e contínua. Deste modo, a avaliação não é apenas uma forma de averiguar se os alunos adquiriram os conhecimentos transmitidos, mas também um modo de percebermos se a nossa atuação foi eficaz, se estive à altura das necessidades, dificuldades e características dos alunos, proporcionando-lhes as condições essenciais à aprendizagem (AForm formal e informal). Aqui surge, tal como já destacado no primeiro capítulo, a noção de professor competente. Deste modo, um professor que é responsável pelas suas decisões e ações, sendo influenciador da aprendizagem dos seus alunos.

*“Relativamente à minha atuação como professora, penso que estive de acordo com o esperado, tendo tentado criar situações motivantes e encorajadoras aos alunos, proporcionando o seu sucesso. Estive atenta às suas dificuldades e percebi que a nossa interação com a turma é fundamental não só na correção de erros e transmissão de feedback’s como também na motivação, interagindo com eles e realizando até algumas situações de aprendizagem sem nunca descurar o comportamento.”* (Reflexão das Aulas 88 e 89, 17 de maio 2011)

No início de cada UD, tomei como objetivo garantir que a avaliação fosse, sobretudo, um elemento regulador e promotor da aprendizagem e da qualidade no ensino.

No seu todo, a avaliação revelou-se um processo muito complexo, pois tinha de gerir a aula, o comportamento da turma e, ao mesmo tempo, focar a minha atenção no desempenho de cada aluno. De forma a facilitar esta minha atuação, recorri à observação das aulas dos meus colegas, bem como da PC. Esta tarefa facilitou-me o conhecimento e a aquisição de novos métodos de avaliação. A observação das minhas aulas por estes também auxiliou nas correções da minha atuação, em aspetos como a gestão e a organização das situações de aprendizagem, a gestão do tempo de aula e a minha colocação no espaço.

A capacidade para avaliar cada aluno e, ao mesmo tempo, ter em conta todos os outros aspetos apontados anteriormente, foi sendo ganha ao longo do ano. Com o conhecimento que fui adquirido dos alunos, a minha capacidade de interpretação dos seus comportamentos também foi sendo desenvolvida.

No Módulo 6 de cada MEC tive muito cuidado com a determinação dos métodos de avaliação. Para além da AS prática, os alunos realizaram a autoavaliação, no final de cada período, que contemplava atitudes e valores como: pontualidade, assiduidade, respeito pelas regras da disciplina, cumprimento das tarefas das aulas, empenho em “fazer sempre melhor”, aceitação das críticas da professora e dos colegas e cooperação com os colegas na realização das atividades propostas. Penso que esta fez com que os alunos refletissem acerca dos seus comportamentos.

Relativamente às classificações obtidas, penso que alguns “acordaram” quando viram as suas classificações, pois não eram as esperadas. Como é evidente, nem só o nível motor conta para a avaliação, mas também atitudes e comportamentos, participação e empenho, faltas e faltas de material, bem como todos os conhecimentos a nível da cultura desportiva, que os alunos foram demonstrando. Contudo, embora tivessem preenchido as fichas de autoavaliação, estavam à espera que lhes atribuisse o nível correspondente apenas ao seu nível de habilidades motoras. Deste modo, o facto dos alunos,

no primeiro período, receberem uma classificação abaixo daquela que esperavam fez com que se esforçassem mais e, grande parte, conseguiu atingir níveis mais altos nos períodos seguintes.

Relativamente à avaliação global dos alunos, em reunião com os professores das outras disciplinas, percebi que estes apenas trabalhavam para as avaliações, não tinham hábitos de estudo sistemático e não entendiam que, para atingir bons resultados, o trabalho tem de ser diário, contínuo e empenhado. Todavia, é de realçar alguns alunos que o faziam, revelando-se os melhores alunos da turma, em todas as disciplinas.

De forma a tentar sensibilizar os alunos para esta questão da dedicação diária ao estudo, preocupei-me sempre em questioná-los acerca das atividades das outras disciplinas e de como estavam a correr as aulas. Penso que uma das funções do professor é, para além de centrar a sua atenção na disciplina que leciona, também preocupar-se com os alunos, com as atividades que realizam fora das aulas e de como estes se relacionam com o que os rodeia. Pois, daqui, poderia encontrar formas de os motivar para as aulas.

Desde o início do ano tive, como uma das principais preocupações, promover nos alunos o gosto pela atividade física (AF) e pelo desporto, de forma a que estes adquirissem hábitos de vida saudáveis, sendo esta uma das tarefas do professor de EF - já referido no capítulo um. E isto acabou por acontecer. À terça-feira, alguns alunos vinham ter comigo e descreviam as atividades que tinham realizado no fim de semana. Muitos experimentaram fazer caminhadas, andar de *skate* e de patins, jogar futebol e nadar. Confesso que, nestes momentos, me sentia realizada e tinha uma impressão de dever cumprido e pensava “conquistei mais um”.

Finalmente, senti-me emocionada ao ver os meus alunos, na última aula, a levarem equipamento para jogarem diversas modalidades. É de sublinhar o facto de, na última aula dos primeiro e segundo períodos, ter sido eu a dar esta indicação. No terceiro referi aos alunos que tal não era obrigatório e foi quando me surpreendi.

Penso que a minha missão como professora foi cumprida. Relacionei-me muito bem com os alunos, conquistei-os e fomentei neles o gosto pela AF e pelo desporto.

### **4.3. Obesidade: A Nova Epidemia**

#### 4.3.1. A Obesidade no Mundo e em Portugal

A Organização Mundial de Saúde (OMS, 2000) apelida a Obesidade como sendo uma epidemia, devido à crescente prevalência que tem vindo a ser observada, em todo o mundo. Tal não acontece apenas nos adultos, mas também em idades pediátricas, sendo que cerca de 22 milhões de crianças com menos de 5 anos têm excesso de peso, bem como 155 milhões em idade escolar (*British Medical Association*, 2000). Este aumento tem vindo a acontecer, sobretudo, nas últimas décadas e, especialmente, em países ricos e em vias de desenvolvimento, cuja frequência da obesidade é grande e continua a aumentar (Pereira & Carvalho, 2006).

Num estudo realizado em Espanha, por Rodríguez et al. (2003), na Clínica Universitária de Navarra, foi divulgado que a obesidade era, nesse ano, já reconhecida como um dos problemas com maior impacto na saúde pública e que a sua incidência tinha tendência a aumentar progressivamente na maior parte das comunidades, tornando-se a doença metabólica mais frequente. Nos EUA, esta epidemia sofreu aumentos muito significativos dos anos anteriores ao início do novo milénio, pois creceu 14% entre 1960 e 1980 e 22% entre 1988 e 1994, para pessoas com idades entre os 20 e os 80 anos. Em 2003, o Índice de Massa Corporal (IMC) para pessoas com as mesmas idades e consideradas obesas tinha já o valor de 34%.

Com uma preocupação centrada nestes alertas, os governos de todo o mundo, e, em concreto na Europa, consideram a Obesidade como um desafio de saúde pública e, cada vez mais, centrado nas crianças. Exemplo disto, foi a atitude de Correia dos Santos que, enquanto Ministro da Saúde, em 2005,

queria todos os ministérios unidos no combate à epidemia (*Jornal Público*, 2005). Portugal não foge à regra, pois dados de estudos realizados por Padez et al (2004, p.[?]), revelam que “*em crianças entre os 7 e os 9 anos a prevalência de excesso de peso e obesidade é de cerca de 30%*”. Estes autores afirmam ainda que entre 1970 e 2002 foi verificado um aumento significativo do IMC nas crianças, fazendo com que Portugal seja um dos países europeus com maior prevalência de excesso de peso e obesidade nestas idades, ao lado da Grécia, Itália e Espanha. Em idades pré-escolares (3-6 anos de idade) detetou-se uma prevalência de excesso de peso de 13.6%, nos rapazes, e de 20.4% nas meninas (Rito & Breda, 2006).

De forma sintética, a Obesidade é a doença nutricional pediátrica mais prevalente a nível mundial, não atingindo apenas os países desenvolvidos mas, particularmente, aqueles em fase de desenvolvimento (Rito & Breda, 2006):

- em algumas áreas do continente africano, o excesso de peso é quatro vezes mais comum que a malnutrição;
- nos EUA , 33,6% das crianças apresentam excesso de peso ou obesidade;
- na Europa, os países da bacia do Mediterrâneo são os mais atingidos, com 20 a 35% das crianças em situação de sobrepeso;
- em Portugal, 31,5% das crianças e 14,8% dos adolescentes têm excesso de peso ou são obesos.

Segundo Mondardo (2007), desde os tempos da Pré-História que a obesidade está presente na vida dos seres humanos, chegando a ser considerada sinónimo de beleza e de fertilidade. Algumas “deusas” do Período Neolítico (aproximadamente 10 000 anos a. C.) chegavam a ser admiradas pelas suas ancas, coxas e seios volumosos. Contudo, o médico greco-romano Hipócrates já alertava para os perigos que a obesidade trazia à saúde, afirmando que a morte súbita era muito mais frequente em indivíduos gordos (Mondardo, 2007). Ainda neste período, Galeno, discípulo de Hipócrates, classificou a obesidade em *natural* (moderada) e *mórbida* (exagerada). Este estudioso declarava que a obesidade era consequência da falta de disciplina



do indivíduo e, por isso, aconselhava um tratamento que incluía: corridas, massagens, banho, descanso ou algum passatempo em conjunto com refeições com alimentos baixos a nível calórico.

Mondardo (2007) afirma também que, durante o Império Romano, os padrões de beleza alteraram-se, sendo que os corpos mais apreciados eram esbeltos e magros. Desta forma, as mulheres faziam jejuns prolongados. Pelo contrário, as classes sociais privilegiadas como artistas, nobres e políticos, tinham liberdade para manter os seus excêntricos hábitos alimentares.

Do século XIII ao século XX, o facto do excesso de gordura ser sinónimo de beleza “cai” de vez, através da arte. As obras deste tempo representavam mulheres magras e com corpos delineados. No século XVI é escrita a primeira monografia sobre obesidade. Em latim, esta foca os aspetos clínicos da obesidade que, mais tarde, vieram a despertar o interesse dos estudiosos, desde a preocupação estética aos problemas trazidos em relação à saúde (Mondardo, 2007).

Atualmente, os profissionais de EF têm as suas preocupações centradas, especialmente, na relação estreita entre hábitos, atitudes e comportamentos do estilo de vida das crianças e adolescentes e o seu estado de saúde na idade adulta (Gouveia et. al, 2010).

#### 4.3.2. Delimitação Conceptual

Segundo a OMS (2000, p. [?]), a Obesidade *“é uma doença em que o excesso de gordura corporal acumulada pode atingir graus capazes de afetar a saúde. Este excesso de gordura resulta de sucessivos energéticos positivos, isto é, em que a quantidade de energia ingerida é superior à quantidade de energia gasta; é uma doença crónica e nutricional”*.

Peres (1997) define a Obesidade como sendo o valor da relação entre o peso (em Kg) e a estatura ao quadrado (em metros). Esta delimita o IMC, que traduz bem a importância da massa gorda para o peso total de uma pessoa, excetuando os casos do grande desenvolvimento da musculatura. Para o homem normal, o valor de IMC encontra-se entre 18,7 e 23,8 e, para a mulher

está entre 20,1 e 25,0. O risco moderado de obesidade está presente quando os valores de IMC se localizam entre 23,9 e 28,5, para os homens e entre 25,1 e 29,9, para as mulheres. Um homem obeso, em risco substancial, tem o seu IMC com valores superiores a 28, 5 e uma mulher obesa encontra os seus valores de IMC acima de 29,9.

Rodríguez et al. (2003), num estudo realizado na Clínica Universitária de Navarra, em 2003, definem a Obesidade como uma acumulação excessiva de gordura corporal. Contudo, algumas pessoas possuem um excesso de peso não devido à massa gorda, mas ao desenvolvimento da sua massa magra, ou seja, do conjunto do conteúdo ósseo conjuntamente com a massa muscular. Este caso surge, principalmente, em atletas de elite, que atingem um grande desenvolvimento muscular devido ao qual aumentam o peso, sem que tal implique o aumento do tecido adiposo, que é o fator determinante da obesidade. Por outro lado, também há pessoas que, embora apresentem um peso normal, apresentam uma percentagem de gordura corporal superior ao normalmente estabelecido e, assim, são obesos sem excesso de peso, propriamente dito. Posto isto, antes de atribuímos a um indivíduo o qualificativo de “obeso”, deveremos conhecer bem a sua composição corporal.

#### 4.3.3. Obesidade: Causas e Consequências

A etiologia da obesidade é, com certeza, multifatorial, incluindo fatores genéticos, fisiológicos, ambientais e comportamentais, com consequências potencialmente devastadoras para a saúde (Power et al., 1997).

No caso de Portugal, é possível afirmar, com certeza, dois fatores muito importantes que estão na base do crescimento da Obesidade: por um lado, a mudança nos hábitos alimentares, com a perda dos valores nutricionais (menor consumo de sopa, frutos, hortaliças e cereais completos) e consumo de alimentos calóricos e, por outro, o sedentarismo e a inatividade física entre os adultos, levando a que os seus filhos sigam o mesmo exemplo. A propósito do consumo de alimentos calóricos, Egger et. al (1997) apresentam o modelo “ecológico” para o entendimento do sobrepeso e da obesidade. Neste, os

mediadores são o consumo e/ou o dispêndio energético. Desta forma, os altos níveis de gordura são obtidos através do aumento da ingestão de gorduras e de uma diminuição da atividade física. A partir daqui, o organismo vai ajustar-se fisiologicamente, através de mudanças metabólicas e/ou comportamentais, que se seguem a períodos de desequilíbrio energético. Segundo os mesmos autores, os fatores biológicos e o envolvimento levam a comportamentos influenciadores da relação entre o consumo energético e o dispêndio energético. Os fatores biológicos dizem respeito à idade, sexo, hormonas e características genéticas. A gordura corporal tende a aumentar com a idade, sendo que os adolescentes e adultos do sexo feminino têm mais propensão para o aumento da gordura corporal do que os do sexo masculino. Os indivíduos obesos têm, normalmente, níveis mais baixos de androgénio e a influência genética parece ser poligénica<sup>4</sup>.

Segundo Gouveia et. al (2010, p. 6), “*Os fatores comportamentais típicos são a preguiça e a gulodice. Tais comportamentos reduzem a atividade física e aumentam o consumo energético provocando ganhos em gordura corporal. Genericamente, os comportamentos são fatores psicológicos complexos e incluem os hábitos, emoções, atitudes, crenças e conhecimentos adquiridos via aprendizagem.*”

Gouveia et. al (2010) acrescentam, ainda, que os fatores de envolvimento se classificam em dois níveis distintos - *macro* e *micro* – e em quatro tipos – *físico, económico, político e sociocultural*. Os *macro-envolvimentos* estão relacionados com o nível tecnológico, a comunicação social, a produção, o “marketing” e a distribuição dos alimentos, a indústria desportiva, o desenvolvimento urbano e rural, e os sistemas de transporte e de saúde. Relativamente ao *micro-envolvimento*, apresentam-se a casa, o local de trabalho, as escolas, os clubes, os parques, os centros comerciais, os supermercados, os bares e os restaurantes, as facilidades desportivas e recreativas, os arredores (ciclovias e ruas), os serviços de transporte (paragens de autocarro), os hospitais e centros de saúde. Desta forma, o

---

<sup>4</sup> Segundo o indicado em Wikipedia (2011), a *herança poligénica* é um tipo de herança genética na qual participam dois ou mais pares de genes com segregação independente, resultando num efeito cumulativo de vários genes envolvidos, cada um contribuindo com uma parcela para a formação da característica.

envolvimento físico inclui tudo o que está ao alcance dos indivíduos. Relativamente aos alimentos, é inegável a disponibilidade que estes têm em restaurantes, supermercados, máquinas, escolas, locais de trabalho, comunidade, instalações desportivas e locais de arte. Paralelamente, existem os espaços físicos promotores do uso de meios de transporte ativos, que integram as ciclovias, as vias pedonais, ruas iluminadas, transportes públicos e escadas de acessibilidade aos edifícios. Também os espaços de recreação, parques, instalações desportivas e clubes são de importante realce. O *envolvimento económico* refere-se aos custos relacionados com os alimentos (produção, fabrico, distribuição e retalho) e com a prática de atividade física. O mesmo autor acrescenta, ainda, que “*O envolvimento político integra as leis, os regulamentos e as regras institucionais. (...) ao nível micro, a política alimentar da escola e as regras relacionadas com a venda de produtos alimentares influenciam a dieta dos alunos. Ao nível macro, os órgãos do governo irão regulamentar todo o setor da indústria alimentar (...)*”. O envolvimento sócio-cultural diz respeito às atitudes da comunidade, crenças e valores, quer associados à alimentação quer relativos à atividade física. Ao nível micro, é de sublinhar a relação professor/aluno, o papel dos professores como modelos, a presença de atletas de alta competição e outras celebridades que servem de modelo às atitudes, crenças e valores das crianças e adolescentes. Ao nível macro, a comunicação social apresenta efeitos similares.

No caso da Obesidade Infantil, a etiologia é multifatorial, sendo que a maioria dos casos surge de causas exógenas. As síndromes genéticas e as doenças endócrinas são responsáveis apenas por 1% da doença. No caso da herança genética, Peres (1997) afirma que a probabilidade de uma criança se tornar obesa é de 40%, no caso de um dos progenitores o ser, e de 80% se mãe e pai tiverem sobrepeso. Este autor discorre também acerca de um estudo realizado na Dinamarca, onde a adoção de crianças obriga ao registo dos pais biológicos. As suas conclusões revelam que o peso das crianças adotadas se mostra muito relacionado com o dos pais biológicos, comparativamente com o dos adotantes (Peres, 1997). Aqui, Peres (1997, p.

43) declara também que *“a herança genética suscetibiliza determinadas linhagens familiares para a obesidade e protege outras”* e que *“as marcas genéticas melhor conhecidas em obesos favorecem duas características biológicas complementares, uma que torna o metabolismo mais rendoso, dispensando quantidades apreciáveis de alimentos exigidos pelos não gordos e outra que estimula o desenvolvimento de tecido adiposo para aumentar a reserva de gordura, ou seja, de energia”*.

A *“vontade de comer”* é um outro fator que Peres (1997) indica como mais uma causa para o desenvolvimento da obesidade. Naturalmente, os humanos comem quando têm fome e param de comer quando já se saciaram. Desta forma, o corpo sabe que quantidade de alimento basta para os dispêndios energéticos. Contudo, o atual cérebro humano pode interferir na natureza, qualidade e equilíbrio das ordens hipotalâmicas, pois possui uma capacidade para modificar a regulação automática de determinados centros vitais. Fundamentalmente, a fome desperta aquando decorre um nível baixo de glicose no sangue, fazendo com que o nosso corpo exija uma refeição diversificada e equilibrada onde abundem os hidratos de carbono.

Em conjunto com as causas apontadas anteriormente, surgem também as *perturbações do apetite* e alterações do comportamento alimentar. Embora estas estejam menos presentes no caso das crianças, não é tão incomum no caso dos adolescentes, que se veem numa fase da vida na qual há mais preocupação com a beleza e aspeto físico, comprometendo, por vezes, a sua própria alimentação. Quantos jovens não cometem erros alimentares, pensando que estão a fazer o melhor para o seu organismo? Quantos jovens não pensam sequer na saúde aquando da alimentação? E, na maioria das vezes, acabam por estar extremamente mal informados acerca do modo correto de alimentação. O facto de passarem grande parte da semana e de cada dia na escola, sem acompanhamento dos pais, faz com que crianças e jovens acabem por cometer erros alimentares, muitas vezes, por falta de vigilância de pais e educadores. Desta forma, muitos consomem em demasia bebidas açucaradas e guloseimas. No caso dos adultos o consumo destes alimentos *“serve”* para apaziguar o nervosismo e a ansiedade. Normalmente,

estes são os casos de indivíduos com a fome à qual Peres (1997, p.46) chama “*fome reativa*”. Este tipo de comportamento instala-se 2 a 3 horas depois da última refeição, especialmente se esta for carente de hidratos de carbono. Isto faz com que as pessoas “debiquem” ou “peniquem” alimentos ineficazes na saciedade da fome. Então, o que acontece é que a sensação de fome vai-se acumulando, fazendo com que, na hora oportuna de refeição, a pessoa coma “para além da conta”. De forma a combater a *fome reativa*, devemos organizar bem o nosso dia alimentar, com refeições nutricionalmente equilibradas e com intervalos não superiores a 3 horas.

Outra anomalia do apetite apontada pelo autor é a *elevação do “limiar da saciedade”*. Em condições normais, o reflexo da saciedade faz com que paremos de comer no momento em que as necessidades nutricionais já foram satisfeitas. Caso contrário, este reflexo desperta mesmo após satisfação das necessidades. Tal acontece pelo facto dos moderadores do apetite baixarem o limiar da saciedade reduzindo o volume de comida ingerida de cada vez e alongarem o intervalo até à refeição seguinte. É conhecido o peso que o *psicológico* tem nas alterações do apetite. É este o terceiro ponto apontado por Peres (1997) como causa da Obesidade. O relacionamento com a mãe durante o primeiro ano de vida pode ser fundamental para o desenvolvimento da patologia. Quando a mãe responde com a mama ou com comida a qualquer sinal de desconforto do bebé, gera nele uma tensão emocional e confusão acerca do significado das suas emoções. A criança vai crescendo e vai interpretando a comida como resposta e solução para qualquer que seja a situação penosa.

Segundo Rodríguez et al. (2003), à medida que a idade vai avançando, torna-se mais fácil a acumulação de gorduras e a sua distribuição abdominal. Desta forma, é apontada a causa *idade*. Enquanto a incidência aumenta até aos 50-65 anos esta taxa estabiliza depois desta idade. Estudos longitudinais (Serdula et al., 1993; Power et al., 1997; Whitaker et al., 1997; Campbell et al., 2001) provam que a obesidade presente, particularmente, na segunda década de vida, é um preditor da obesidade em adulto, especialmente em crianças obesas com pais obesos.

Já anteriormente foi referido o nível elevado de sedentarismo e o nosso país é, realmente, um dos mais sedentários da Europa (Cruz et al., 2000). Dados da Direção Geral de Saúde (DGS) revelam que 61% das pessoas com mais de 15 anos dedicam menos de 1 hora/semana à AF. Também um estudo realizado pela revista Pro Teste, em agosto de 2006, conclui que “poucos dedicam, pelo menos, 30 minutos por dia à atividade física (...)”.

As consequências mais frequentes do excesso de peso são, segundo Rodríguez et al. (2003):

- Complicações cardiovasculares: são a maior causa de morbilidade no obeso grave. Devido à abundância de tecido adiposo aumenta o metabolismo e a necessidade de oxigénio do organismo, aumentando conseqüentemente o esforço cardíaco. Para tal, o coração aumenta de tamanho e dilata-se, expulsando o sangue com mais força. Como esta alteração não é normal, chega um momento em que o coração não é capaz de manter uma função cardíaca adequada, tornando-se “insuficiente”, traduzindo-se em fadiga e sensação de falta de ar (*dispneia*), ou seja, em *insuficiência cardíaca*. Em comparação, o coração do obeso pode chegar a pesar mais 200g do que o coração normal. Também a *insuficiência coronária* é uma das complicações cardiovasculares apresentadas pelo autor. Esta traduz-se pela obstrução das artérias coronárias, favorecida pela alteração do metabolismo lipídico. Esta obstrução também acontece nas artérias que irrigam o cérebro. Como vimos, o coração do obeso é hipertrófico, o que lhe provoca alterações no funcionamento. Desta forma, o ritmo cardíaco é elevado, favorecendo o aparecimento de arritmias cardíacas, causadoras da morte súbita e da hipertensão arterial.

- Complicações respiratórias: é de conhecimento geral que as pessoas obesas têm uma respiração entrecortada e difícil. Isto deve-se às alterações da atividade pulmonar. O excesso de peso faz com que a caixa torácica tenha a sua distensibilidade reduzida, devido a um efeito puramente mecânico. Desta forma, os músculos encarregados pela respiração e por manter uma ventilação pulmonar normal necessitam de fazer um trabalho adicional. Quando o indivíduo continua a ganhar peso, o diafragma acelera a sua atividade para

manter as solicitações necessárias, produzindo-se um aumento da frequência respiratória. Quando estes mecanismos compensatórios falham, ocorre a diminuição do oxigênio no sangue (*hipoxemia*) e alterações a nível da relação oxigênio / sangue, nos pulmões. Além destas, ocorre mais uma alteração: a *síndrome de hipoventilação alveolar*, que é a retenção do dióxido de carbono que não é trocado com o oxigênio. Outra doença respiratória que ocorre da obesidade é a chamada *síndrome da apneia do sono*. Esta caracteriza-se pela interrupção da respiração ao longo de, pelo menos, 10 segundos, que ocorrem mais de 10 vezes por hora.

- Complicações metabólicas: uma das mais conhecidas doenças que surgem da obesidade é a diabetes. Contudo, existem dois tipos e ambos podem advir da obesidade. Primeiro, a diabetes tipo I ou insulino dependente, que acontece quando a insulina, substância encarregada de metabolizar a glicose, não é fabricada pelas células beta do pâncreas, que são as células que, normalmente, têm de a produzir. Esta aparece, geralmente, em pessoas jovens e o seu tratamento baseia-se em administrar a insulina necessária e em controlar o consumo diário de glicose. Na diabetes tipo II, a insulina que se produz não leva a cabo corretamente a sua função. Esta é a mais frequente, sendo que 85% dos casos de diabetes são deste tipo. No caso das pessoas obesas, 90% apresentam casos da doença.

As crianças e adolescentes com excesso de peso ou obesidade apresentam maior risco de desenvolverem algumas doenças crónicas, anteriormente observadas apenas em adultos. Mas será que tal poderá acontecer devido aos baixos níveis de AF nas crianças e adolescentes?

Na comunidade científica, existe o consenso generalizado de que a AF tem efeitos benéficos sobre o estado de saúde individual. “A *infância e adolescência são, consideradas os períodos da vida mais adequados para a promoção e aquisição de hábitos de AF*” (Pereira & Carvalho, 2006, p. 87). Os mesmos autores acrescentam que as recomendações do Centro de Controlo de Doenças dos EUA, da Associação Americana de Cardiologia, do Colégio Americano de Medicina, da OMS e da Associação Portuguesa de Cardiologia relativamente à importância da AF na redução dos fatores de risco de doenças



cardiovasculares, obesidade, hipertensão, osteoporose, níveis elevados de colesterol e depressão mostram a relevância inegável da AF na saúde.

Autores como Paffenbarger et al. (1986), Simons-Morton et al. (1990), Blair (1993), Mackelvie et al. (2001), Vuori (2001), Williams (2001) e Riecham et al. (2002) afirmam que, nos adultos, a AF regular está associada ao aumento da longevidade, a um decréscimo do risco de doenças coronárias, à diminuição de alguns dos fatores de risco que lhes estão associados, como a obesidade e o *stress* emocional e a uma ação profilática em patologias degenerativas do sistema osteoarticular.

“*Nas crianças, a relação entre AF e saúde não é tão clara*” (Pereira e Carvalho, 2006, p.91). Blair, Clark e Cureton (1989) e Twisk et al. (2000) propõem um modelo que relaciona os níveis de AF com a saúde na infância e na adultícia. Desta forma, existe uma melhoria direta da saúde na infância; um efeito provável na manutenção de um nível adequado de AF na adultícia e, assim, uma melhoria indireta da saúde na fase adulta e uma melhoria direta da saúde na mesma.

Num estudo realizado por Pereira e Carvalho (2006), foi confirmado que o declínio acentuado da AF ao longo da idade verificado quer nas meninas quer nos meninos é consistente com a grande parte da literatura da especialidade. Todavia, “*ao longo da infância e da adolescência, a AF declina rapidamente em magnitudes semelhantes, o que indica que o declínio se inicia na infância e não apenas na adolescência, contradizendo, assim, estudos anteriores que referiam que o declínio se iniciava na adolescência*” (Pereira e Carvalho, 2006, p. 97).

Autores como Janz, Witt e Mahoney (1995), referem que os indivíduos do sexo masculino são mais ativos do que os do sexo feminino, empenhando-se mais em AF vigorosas (AFV) e competitivas. O estudo de Pereira e Carvalho (2006) confirma estes factos. Realmente, os meninos são consistentemente mais ativos do que as meninas, sendo verificadas as maiores diferenças na AFV. Num estudo realizado por Van Mechelen et al. (2000), os investigadores verificaram que as meninas participavam mais em AF moderadas (AFM) do que os meninos. Contudo, devido ao baixo envolvimento em AFV, os rapazes

apresentam valores mais elevados de participação total na AF.

Em 1997, foram emitidas duas recomendações-chave e uma subsidiária para as crianças e jovens entre os 5 e os 18 anos, numa conferência internacional realizada no Reino Unido (*Young and Active?*) (Cavill, Biddle & Sallis, 2001):

- ✓ *“As crianças e jovens devem participar em atividades físicas moderadas a intensas pelo menos uma hora diária”;*
- ✓ *“As crianças mais sedentárias devem participar em atividades físicas moderadas a intensas pelo menos 30 minutos diariamente”;*
- ✓ *“Recomendação subsidiária- pelo menos duas vezes por semana, algumas daquelas atividades devem servir para apoiar o reforço e/ou a manutenção da força muscular, da flexibilidade e promover o desenvolvimento da densidade mineral óssea”.*

#### 4.3.4. Combater a Obesidade na Escola através da Promoção da Saúde

A Obesidade foi identificada como um dos maiores e mais preocupantes problemas de saúde pública. Contudo, os resultados das estratégias preventivas e terapêuticas têm sido frustrantes. Desta forma, a doença torna-se uma das mais difíceis de tratar, apesar de ser a segunda causa evitável de morte após o tabagismo.

Nos últimos anos, temos vindo a assistir a uma quantidade enorme de mudanças sociais devido ao aumento de hábitos sedentários da população, principalmente ao nível dos contextos da vida diária das crianças. Tal tem vindo a acontecer pelo fenómeno da mobilidade social, crescente envolvimento eletrónico, implementação de rotinas de vida excessivamente organizadas (agendas), densidade e tráfego urbanos, provocando o aumento da restrição de espaço disponível para as atividades livres de rua e como consequência a insegurança crescente no meio escolar e habitacional (Neto, 1994 e 1997). De acordo com este autor, *“Esta situação tem provocado de forma drástica a diminuição de atividades de jogo livre das crianças por relação à crescente institucionalização de atividades estruturadas do tempo de lazer. A exploração*

*da natureza e as experiências de grupo de amigos em jogos espontâneos e dinâmicas de aventura, são progressivamente mais limitadas e substituídas por outras mais apropriadas ao controlo da corporalidade e do espaço de ação. O paradoxo parece óbvio: considera-se essencial a necessidade de atividade física e jogo espontâneo nesta fase de desenvolvimento tendo em vista a criação de hábitos saudáveis para uma vida ativa, mas as soluções encontradas passam na maior parte dos casos pela programação rígida da gestão do tempo e espaços de atividades, segundo a oferta de agências especializadas em tempos livres para crianças” (p. 10).*

A EF tem um papel importantíssimo na promoção destas atividades. Ao longo das aulas podem e devem ser fomentados o gosto e a criação de jogos e atividades, que promovam a relação de companheirismo e competição, bem como a necessidade, por parte dos alunos, de praticar AF e, conseqüentemente, adquirir hábitos de vida saudáveis. Segundo Neto (1997, p. 12), *“A Escola é um local privilegiado para dinamizar uma nova «cultura do corpo» e mobilização das crianças para a aprendizagem de estilos de vida ativa. Cabe ao professor interpretar em função do seu contexto de ação, quais as melhores estratégias de intervenção e a seleção apropriada dos conteúdos e meios de ensino-aprendizagem.”* Uma vez que a prática de AF pode ser determinante na prevenção e/ou tratamento da obesidade, é inegável a importante função da EF neste campo.

A EF é uma disciplina obrigatória no sistema educacional português, desde o 1º Ciclo ao Ensino Secundário, embora no primeiro se exprima como desenvolvimento de atividades de expressão motora. Esta obrigatoriedade justifica-se com base na abrangência e na efetividade das práticas desportivas quanto ao desenvolvimento biopsicossocio-cultural do indivíduo. Ao longo dos tempos, o professor de EF tem vindo a assumir-se como responsável pelo desenvolvimento motor da criança. Contudo, hoje acredita-se que este também possa ter um papel muito importante no campo da saúde (Guedes, 2004). Desta forma, este deve entender o conceito de saúde que, segundo a OMS, a saúde é *“o estado de completo bem-estar físico, mental e social e não simplesmente a ausência de doença ou enfermidade”*. Fica, assim, evidente

que o estado de ser saudável não é estático. Pelo contrário, é preciso adquiri-lo e reconstruí-lo de forma individualizada e constantemente ao longo de toda a vida, oferecendo indícios de que a saúde também é de domínio comportamental e, por isso, deverá ser tratada não apenas com base em referências de natureza biológica mas, sobretudo, num contexto psico-sócio-cultural (como é a escola). No caso da promoção da saúde, há que haver muita preocupação com aspetos relacionados com comportamentos e estilos de vida, enquanto a educação para a saúde deverá *“procurar privilegiar atitudes pedagógicas que visam adequações quanto aos hábitos individuais”* (Guedes, 2004, p.96).

Revela-se aqui o papel importantíssimo da Escola no sentido da promoção de hábitos de vida saudáveis. A EF Escolar desempenha uma função fundamental, integrada também num programa de educação alimentar. Especialistas no tema afirmam que os cuidados com a alimentação deverão começar muito cedo, sendo a escola um precursor deste mesmo caminho. Mas, para que tal aconteça, talvez seja necessário que a carga de aulas de EF seja aumentada. A Federação Latino-Americana de Sociedades de Obesidade já elaborou um documento no qual destaca a importância da atividade física no combate à Obesidade nas escolas.

Como professores de EF devemos ter como preocupação não só o ensino e a transmissão de todas as matérias e modalidades, como garantir que os nossos alunos sejam fisicamente ativos no futuro, quando já não frequentarem a escola e, conseqüentemente, as aulas de EF. Desta forma, é necessário que cada um de nós, enquanto professores da disciplina, dê ferramentas a todos os alunos de forma a que consigam ter uma vida ativa e saudável sem a necessidade de recorrer aos ginásios ou aos treinos particulares.

No início, os programas de EF tinham como objetivo principal a busca de indivíduos “fortes” e “enrijecidos”, com alicerce numa preocupação de carácter morfológico e postural. Para tal, recorria-se a métodos gímnicos, preconizados a partir do século XVIII por Bosedow, Guts e Ling. Com a influência da área médica, a postura correta e a boa aparência física surgiram como a meta dos programas de EF. Mais tarde, devido à ação dos movimentos políticos, a

implementação do Estado Novo na década de 1930, o sistema educativo passou por diversas reformas resultando em diversas mudanças nos currículos nacionais. Daqui, surge a tendência militar dos programas de EF que, além da cultura corporal, privilegiava também tendência de eugenia de raça, desvalorizando os menos capazes fisicamente. Aqui, os professores de EF eram obrigados a orientar as atividades das suas aulas segundo a referência de uma filosofia de militarização, institucionalizando o seu papel pouco educativo na estrutura escolar. Seguidamente, no final da década de 1940, com o fim da II Guerra Mundial e com inspiração no discurso liberal da Escola-Nova, surge a tendência biopsicossocial. A EF ainda assume uma forma bastante discreta no âmbito da pedagogia, contudo, assumindo um carácter educacional mais efetivo para a EF, proporcionando-se a sua consolidação enquanto disciplina de ensino nas escolas. A partir do início de 1970, o desporto passa a assumir um papel muito importante para a EF escolar, fazendo com que a atenção dos professores se centre quase exclusivamente nas vantagens da prática desportiva (Guedes, 2004, p.98 e 99). Este autor acresce que *“No momento atual, em que a necessidade de adesão a hábitos saudáveis é cientificamente comprovada e socialmente aceite, os programas de educação para a saúde passam a adquirir grande relevância, sobretudo se implementados nos períodos de escolarização, momento em que os jovens se encontram numa fase sensível voltada a assumir conceitos, a incorporar valores e a desenvolver habilidades necessárias para a prática presente e futura de ações direcionadas à melhoria e à preservação da saúde”* (p.99). Deste modo, os programas de EF deverão ter como principal objetivo a preparação dos educandos para a adoção de estilos de vida saudáveis, nos quais os comportamentos relacionados com a melhoria e a preservação da saúde possam fazer parte integrante do quotidiano dos alunos, quer no presente quer no futuro.

É importante percebermos que *“o desporto e a atividade física só podem ser um projeto de saúde no momento em que possam estar associados ao nível qualitativo da vida do sujeito, por referência à sua autonomia e responsabilidade (...) o desporto é uma categoria pedagógica com profundas*

*responsabilidades na construção do Ser Humano (...)*” (Mota, 2004, p. 106). Como a responsabilidade está intimamente ligada com a liberdade, o professor de EF deve transmitir aos seus alunos o sentido de “*ser ativo*” num projeto de vida, fazendo com que o indivíduo selecione as atividades que correspondam aos seus interesses, necessidades e capacidades individuais (Mota, 2004, p. 106).

Em suma, os objetivos essenciais da EF deverão ser aqueles possíveis de atingir a curto prazo. Concretamente, por forma a influenciar o comportamento futuro dos alunos, guiando-os para uma vida saudável, que inclua atividades físicas regulares, alimentação saudável e comportamentos preventivos, a EF deveria (Mota, 2000, p.127):

- ✓ *Proporcionar a aquisição de conhecimentos sobre o papel do estilo de vida para o bem-estar e a saúde em todas as idades;*
- ✓ *Estimular atitudes positivas em relação aos exercícios físicos e à prática desportiva;*
- ✓ *Proporcionar oportunidades para a escolha e a prática regular de atividades que possam ser continuadas após os anos escolares;*
- ✓ *Promover independência e autonomia (autoavaliação, escolha de atividades, programas, etc.) nas questões do estilo de vida, em particular da prática de atividades físicas.*

Após a realização da revisão sobre esta problemática da Obesidade, bem como a sua prevalência, conceitos, causas, consequências e formas de a combater, posso afirmar que me sinto uma professora mais familiarizada com o tema e pronta para enfrentar problemas desta ordem.

Após o primeiro contacto com a turma, verifiquei que existia no meu grupo de alunos uma aluna com excesso de peso e, por isso, senti necessidade de perceber como a posso auxiliar a adquirir hábitos de vida saudáveis e, mediante esta aquisição, ajudá-la a perder peso. Contudo, esta minha intervenção seria, agora, mais consciente e eficaz. Antes de mais, era necessário perceber de onde surgiria esta característica verificada na aluna. Seriam os progenitores obesos? Seria que a aluna tinha um estilo de vida

inativo e com uma dieta alimentar desequilibrada? Teria a entrada na adolescência feito com que as hormonas da aluna fizessem com que engordasse? Tudo isto são questões às quais me propus responder depois de fazer um estudo cuidado do caso particular da mesma.

#### 4.3.5. Objetivos

Após verificar que tinha na turma uma aluna com excesso de peso, decidi realizar um estudo de forma a perceber de que modo este problema poderia ser resolvido. Durante as férias da Páscoa, a aluna preencheria uma ficha de registo, na qual apontaria tudo o que comesse, bem como o tipo de atividades que praticasse e o tempo correspondente a cada uma delas. Após este primeiro passo, eu faria um programa de alimentação, tentando que a aluna substituísse alguns alimentos. Seria também recomendado um programa de AF que a menina deveria praticar ao longo do 3º Período e, no início do mês de junho, verificaríamos se a aluna tinha perdido peso. Mesmo que tal não acontecesse, penso que o mais importante seria implementar na jovem a capacidade de controlar a sua própria alimentação e a AF, que praticaria daí para a frente.

#### 4.3.6. Materiais e Métodos

Para o presente estudo, recorri a dois procedimentos: uma entrevista (ANEXO I) e uma tabela (ANEXO II), a ser preenchida pela aluna durante as férias da Páscoa. A entrevista teve como base o questionário efetuado no início do ano, para a caracterização da turma (ANEXO III). Após o preenchimento da ficha, seria implementado um plano de alimentação, para uma semana, baseado em receitas apontadas por Peres (1997), que pretendia substituir alguns alimentos consumidos pela aluna que seriam inadequados. Este plano viria acompanhado por um “documento” sobre a atual roda dos alimentos

(ANEXO IV), bem como um documento de incentivo à prática de AF, baseado nas recomendações apontadas por Cavill, Biddle e Sallis (2001) (ANEXO V).

Foi medida também a altura da aluna, contudo, esta recusou-se a ser pesada. Uma vez que se trata de um assunto delicado, optámos por não tentar persuadi-la baseando-nos, apenas, nos métodos já referidos.

A par destes métodos, a PC falou com a mãe da menina, por telefone, que nos agradeceu pela preocupação e que deu autorização para aplicarmos o estudo na aluna.

Após a recolha de dados, procedi, então, à sua análise. Através de pesquisas aos autores anteriormente indicados, percebi o que seria recomendado para a idade da aluna e tentei perceber como poderia ajudá-la. Efetuei, então uma leitura atenta do questionário que a menina preencheu, bem como fiz o registo das suas declarações, na entrevista.

#### 4.3.7. Apresentação dos Resultados

Após a entrevista realizada, verifiquei que a aluna tem hábitos alimentares pouco saudáveis, sendo que esta referiu que não come peixe, legumes ou fruta, em nenhuma refeição. A acompanhar, a menina tem o hábito de beber refrigerantes e, caso não tenha acesso a estes, bebe água gaseificada. Relativamente à alimentação, a aluna referiu que a mãe é brasileira e que não tem hábitos de alimentação que envolvam peixe ou legumes, mas apenas feijão, arroz e carne vermelha. Ficámos ainda a saber que, como sobremesa, a aluna consome, apenas: *mousse* de chocolate, gelatina ou bolo.

Ainda através da entrevista, foi possível perceber que a aluna não pratica qualquer tipo de AF. Embora se desloque a pé para a escola, vive muito perto da mesma, o que não é suficiente, perante as recomendações apontadas anteriormente, por Cavill, Biddle e Sallis (2001).

Relativamente ao preenchimento da ficha, durante as férias da Páscoa, e a aplicação de um programa de alimentação, não tivemos qualquer tipo de resultado. A aluna não devolveu a ficha preenchida e, por, isso, não foi possível perceber o tipo de alimentos que poderiam ser substituídos. De qualquer forma,



fui referindo aula a aula, alguns exemplos de alimentos saudáveis para a idade da aluna. Esta referência era feita diretamente à menina, em conversas casuais e sem que esta se apercebesse de que estava a ser alvo de intervenção direta, de forma a não criar constrangimentos. Contudo, a aluna não se mostrava recetiva à mudança. Apesar disto, penso que foi muito importante ter-lhe fornecido todos os documentos apontados anteriormente. Apesar da menina não ter correspondido, tenho esperança de que, mais tarde, ela tenha em consideração todo este material e reflita, utilizando-o no futuro.

#### 4.3.8. Conclusão

Este estudo surgiu do confronto com a Área de Desempenho (AD) 4, Desenvolvimento Profissional, e contribuiu para que fizesse uma maior pesquisa na área. A sua realização permitiu-me perceber que há, realmente, uma relação íntima entre os hábitos alimentares e a prática de AF com a prevalência da obesidade.

No caso desta aluna, antes de mudar os hábitos de vida, transformando-os num estilo de vida saudável, é necessário mudar mentalidades. Penso que será preciso uma intervenção que abranja também a família, no sentido desta auxiliar a aluna nesta transformação.

Após a verificação dos resultados, é possível perceber que a aluna já tem uma rotina de alimentação pouco saudável. A par desta os hábitos de AF também não são os recomendados para a sua idade.

Em suma, é preciso uma intervenção rápida e eficaz na vida desta menina. Cabe a nós, profissionais, fazer de tudo para que esta não se torne numa adulta pouco saudável, triste, deprimida e descontente com o seu corpo.

Esta permitiu-me ficar a saber um pouco mais e, embora não tenha tido resultados, descobri formas de abordagem ao assunto e modos de o implementar. Contudo, o facto da aluna não ter sido recetiva dificultou um pouco esta intervenção, apesar de, com a mãe, ter acontecido o contrário.

Futuramente, penso que será necessário, inicialmente, perceber com quem estamos a interferir, percebendo se a(s) pessoa(s) em questão está(ão),

realmente, interessada(s) em mudar. Penso que, antes duma intervenção mais concreta, é fundamental entender como a pessoa se sente consigo mesma e com os seus hábitos de vida. Na minha opinião, teria sido importante fazer este estudo inicial com a minha aluna. Pelo que percebi, ao longo do ano, esta sentia-se muito bem consigo mesma, não apresentando sinais de baixa autoestima. Penso que este aspeto poderá ter feito com que a aluna também não se interessasse pela mudança.

Para futuras investigações, sugiro que seja realizado, inicialmente, um estudo de forma a perceber a forma como as pessoas se sentem com excesso de peso, tentando responder a perguntas como: **Sente-se bem com a sua aparência? Já alguma vez se sentiu constrangido em realizar AF em público? Costuma ir à praia? Tem vergonha de expor o seu corpo?**. Penso que estas questões não relacionadas com a alimentação, a AF e a saúde são, também, muito importantes para a realização de um estudo cuidado e de uma intervenção eficaz, de modo a que se entenda até que ponto os obesos são recetivos à mudança.

Este estudo será retomado ao longo deste documento, uma vez que a planificação das aulas foi realizada tendo em vista, também, a implementação de ideais de saúde e a implementação da noção de que a AF é fundamental à saúde e bem-estar de cada um.

#### **4.4. Área 2- Participação na Escola**

A entrada no mundo da profissão de professor foi um momento único da minha formação, que ficará para sempre na minha memória. Quando entrei pela primeira vez na Escola Secundária 2/3 Clara de Resende, senti uma enorme satisfação e orgulho pelo papel que assumiria a partir desse momento. Finalmente, iria pôr em prática todos os conhecimentos que tinha adquirido.

Confesso que tinha um pouco de dificuldade em perceber como me dirigir aos outros professores, tendo sido difícil adaptar-me à minha nova condição. Como já referi anteriormente, eu continuava a ver-me como estudante-estagiária (EE), mas os meus alunos ver-me-iam como professora. Este facto acabava por criar em mim alguma hesitação que, rapidamente, foi

ultrapassada, uma vez que fui muito bem recebida por todos.

Aqui se destacam algumas das funções e papéis dos professores inerentes cada vez mais a esta profissão. Tal como já referi no capítulo um, hoje, os professores já não têm apenas a função de lecionar as aulas. Deste modo, o professor não tem apenas o papel de professor. Tal como já foi referido neste documento, o professor, a par do seu papel de fornecedor de informação, é também um modelo profissional, um mentor, um tutor, um avaliador, um criador e construtor (Altet & Dumont, 2000). O professor desempenha estes papéis de acordo com as funções que exerce no meio escolar que, segundo Pinela (1999) são: participante no sistema educativo, no conselho de grupo, na turma, no conselho de turma, no conselho de diretores de turma, no conselho pedagógico e na administração e gestão escolar, coordenador dos diretores de turma, diretor de turma, orientador de estágio, entre outras.

#### 4.4.1. Fazendo parte de Grupo de EF e do CT

A minha Participação na Escola, apesar de se centrar, essencialmente, na lecionação das aulas ao 7º D, também me envolveu em atividades extra. Uma delas era a participação nas reuniões do Departamento de Expressões e Tecnologias, bem como nas de secção (Grupo de EF) e nas REP e CT.

As reuniões de Departamento de Expressões e Tecnologias, envolviam todos os professores das áreas artísticas e informáticas, bem como os da secção de EF. As REP eram constituídas por todos os professores das turmas C e D do 7º ano. Confesso que, inicialmente, me sentia um pouco inibida e, por isso, era uma simples espectadora perante os professores mais experientes. No entanto, as incertezas foram-se transformando em coragem e, aos poucos, fui assumindo a minha posição de professora e não apenas de EE.

Devo afirmar que a disponibilidade demonstrada por todos os outros professores foi essencial para a minha integração na escola. Penso que o facto de ser comunicativa também me auxiliou no trabalho com os outros professores, mesmo com os que não faziam parte do grupo de EF.

A minha participação nas reuniões era, sobretudo, para falar sobre os meus alunos, excetuando nas de secção, que envolvia a organização de determinadas atividades (desenvolvidas mais à frente, neste documento). Confesso que alguns aspetos de burocracia ficavam um pouco aquém do meu alcance, pois, por vezes, não envolvia diretamente a minha atuação. Por este facto, as reuniões de departamento permitiram-me aprender e perceber como funciona a estrutura da escola, no que diz respeito à tomada de decisão e à posição dos professores face a diversos problemas que se levantaram, como a avaliação, a extinção do par pedagógico nas áreas artísticas e a criação de novos cursos tecnológicos.

#### 4.4.2. A Direção de Turma

Segundo o Decreto-Lei nº. 115- A/98 de 4 de maio, relativo ao regime de autonomia, administração e gestão das escolas, é atribuído ao DT, a função de coordenar o desenvolvimento do PCT. Este pretende integrar estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto da sala de aula ou da turma, destinadas a promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação escola-família. O mesmo Decreto aponta ao DT responsabilidades que o direcionam para as tarefas de coordenação e de gestão, implicando o estabelecimento de relações interpessoais de diferentes tipos e com diferentes interlocutores. Para tal, é função deste elemento de ação educativa acompanhar individualmente cada aluno, mas deve trabalhar com todos os alunos inseridos na turma; contactar e colaborar com cada Encarregado de Educação no acompanhamento do seu educando (atendimentos pessoais) e com o coletivo dos Encarregados de Educação (reuniões gerais); contactar e articular estratégias individualmente com cada um dos professores da turma, fazendo-o igualmente com o coletivo de professores e, finalmente, articular, coordenar, conciliar e estabelecer comunicação entre alunos e professores, Encarregados de Educação e professores, alunos e alunos e até alunos e Encarregados de Educação.

No meu caso tive o privilégio de ter uma Professora Cooperante (PC) que

era DT duma turma de 11º ano. Este facto permitiu-me seguir uma turma completamente diferente daquela pela qual era responsável. Acompanhei de perto alunos mais “maduros”, com problemas diversos e diferentes daqueles que encontrava na minha turma, com outras ambições e já capazes de debater ideias e ideais. Para além do contacto que estabeleci com os mesmos também tive oportunidade de conhecer os pais de alguns na primeira reunião do ano.

No início do ano, a PC propôs a todo o núcleo lecionarmos uma modalidade nesta turma. Optei pela Ginástica Acrobática, uma vez que era uma daquelas que não iria lecionar na turma pela qual era responsável. Esta experiência foi ótima. O facto de lecionar uma modalidade a uma turma mais pequena, constituída maioritariamente por rapazes “obrigou” a um outro tipo de abordagem. Ao longo de toda a minha atuação com esta turma, tentei ter uma atitude não autoritária, mas sim firme, pois esta necessitava de alguma disciplina que foi também imposta pela PC. Senti que os alunos foram muito recetivos, provavelmente, por eu ter uma idade mais próxima da deles. Contudo, tal não influenciou no respeito que tinham por mim, uma vez que obedeciam às minhas indicações.

Mesmo quando não lecionava alguma modalidade a esta turma, o facto de assistir à maioria das aulas lecionadas pela PC, permitiu-me uma maior aproximação dos alunos e até acabava por ter algumas conversas com os mesmos, no intuito de os conhecer melhor. E posso afirmar que estes tinham algum interesse em saber mais acerca da minha vida académica, tentando perceber qual o meu papel dentro da escola e, particularmente, no contexto das suas aulas. Sempre os fiz perceber de que era aluna e professora ao mesmo tempo mas que, apesar de estar nesta situação tinham de me respeitar como professora, porque essa era a minha função dentro da escola. Afirmando que tive o maior prazer em conviver com estes jovens, tentando sempre conhecê-los mais e melhor.

Deste modo, o meu papel de DT esteve também um pouco relacionado com as aulas que lecionei à turma pela qual a PC era responsável. Esta aproximação também fez com que percebesse o dinamismo necessário à relação entre alunos, professores e família, sendo que o DT tem, realmente,

um papel essencial. Muitas vezes dei por mim a, juntamente com a PC, tentar resolver problemas de alguns alunos, quer a nível pessoal, quer a nível escolar.

#### 4.4.3. Organização do Corta-Mato

O Corta-Mato Escolar foi agendado desde o início do ano letivo, para o dia 16 de dezembro de 2010. O nosso núcleo de estágio propos ao grupo de EF a responsabilidade da organização do evento. Deste modo, as tarefas foram divididas: a PC ficou responsável pelo aluguer do espaço (Parque de Jogos de Remalde-INATEL) e pelo contacto com a corporação de bombeiros que prestaria assistência, a minha colega ficou responsável pelos prémios, o meu colega encarregou-se das inscrições, classificações e divulgação e a meu cargo ficaram a procura e angariação de patrocínios.

Durante algumas semanas, dediquei-me à procura de empresas que, possivelmente, nos poderiam patrocinar. Perante o número de participantes dos outros anos (220 alunos), pesquisei diversas empresas, comerciantes de produtos alimentares, que poderiam ceder alguns dos seus produtos. Iniciou-se, deste modo, uma jornada de troca de *e-mail's* e telefonemas, com o intuito de percebermos quem poderia auxiliar-nos. Todavia, sem sucesso. A grande parte das empresas respondeu de forma negativa. Por outro lado, também houve exceções. Este foi o caso de empresas que, normalmente, trabalham com as escolas e que não têm receio de participar em eventos do género. Estas contribuíram com bolachas, água e *croissant's* em quantidades suficientes para todos os alunos participantes.

O Corta-Mato realizou-se, então, numa quinta-feira, sendo que no dia anterior já tudo estava preparado. O número total de participantes foi de 225. No dia do evento, encontrei-me com a PC e com os meus colegas para a montagem do percurso e para a preparação de todo o material que seria necessário no decorrer da prova. Contudo, esta organização foi dificultada pelo dia extremamente frio e ventoso. Por outro lado, o decorrer da prova esteve de acordo com o planeado, tendo começado às horas devidas e acabado à hora planeada inicialmente. Todavia, aconteceu algo inesperado, pois, apesar de

estarem inscritos 225 alunos, apenas compareceram 113. A meu ver, é difícil encontrar uma explicação para que tal tenha acontecido. Mas, mais tarde, apercebi-me de que diversos fatores podem ter contribuído para a falha dos alunos. A certa altura, dei por mim a tentar perceber aquilo em que tínhamos falhado, mas nem tudo dependeu exclusivamente de nós. O frio acabou por condicionar a ida dos alunos para o parque, pois compreende-se que muitos Encarregados de Educação não percebessem que os seus filhos tinham de estar num local tão frio, que não fosse espaço de aulas. Muitos alunos também se encontravam doentes. Outro aspeto que considero muito importante é a falta de informação, pois os cartazes deveriam ter sido afixados pela escola, para que toda a comunidade escolar tomasse conhecimento. A par desta afixação mais prematura, deveria ter sido construído um cartaz mais apelativo e direcionado às crianças e jovens, com cores vivas e chamativas. A nível das aulas e incentivo dos alunos, penso também que falhámos, uma vez que deveríamos ter trabalhado mais a corrida e a resistência aeróbia, bem como dar alguma atenção a quem participou, no momento da avaliação.

Relativamente à construção espacial da prova, ficámos um pouco condicionados pelo facto de termos a informação de que, por um determinado valor, o parque seria responsável pelo corte da relva e marcação do percurso. No dia anterior ao evento visitámos as instalações e tal não tinha acontecido, obrigando-nos a modificar a ideia inicial de correr pelos caminhos indicados para o efeito. Desta forma, o percurso foi realizado, quase na totalidade, na pista. Tal tirou-lhe a essência de “corta-mato”.

Apesar de tudo, nem só o clima, os materiais e os espaços condicionaram o evento. Também os recursos humanos o fizeram. A nível de funcionários, estiveram presentes dois que costumam acompanhar as nossas aulas. No entanto, ambos se mostraram pouco ativos, em comparação com o que são no contexto da escola.

Um dos pontos a salientar é o facto de ter estado presente a atleta Rosa Mota. Todos os alunos gostaram muito de conhecê-la, pedindo autógrafos e fotografias. A campeã foi extremamente simpática para todos, tratando-nos por “colegas” e ainda ajudou na distribuição dos lanches. Contudo, a sua função

principal foi a atribuição de medalhas aos vencedores.

Concluindo, esta foi uma experiência muito enriquecedora para mim, pois fiquei a perceber como funciona todo o processo de organização duma prova deste tipo. Desde a organização de inscrições e à classificação, passando pela divulgação, preparação física dos participantes, angariação de patrocínios e preparação de prémios, tudo exige um cuidado e uma atenção muito especiais, pois todos são elementos extremamente importantes para a concretização de uma prova como esta.

Penso, no entanto, que será de realçar as péssimas condições em que se encontram as instalações do Parque de Jogos de Ramalde-INATEL. Este é um local do qual todos deveriam usufruir e no qual o Desporto deveria investir, para tratamento das instalações e sua remodelação, de forma a cativar mais praticantes.

#### **4.5. Área 3- Relação com a Comunidade**

A escola, seja ela qual for, está inserida num determinado meio. Este meio constituiu uma comunidade que, inevitavelmente, está ligada à escola e que acaba por influenciá-la, bem como às atividades por esta construídas e desenvolvidas.

Como já referi anteriormente, no início do ano, realizei uma pesquisa cuidada acerca de todas as instituições, serviços e infraestruturas que rodeavam a nossa escola.

O meu EP envolvia também o estabelecimento de uma relação entre mim e o meio que envolvia a escola. A partir desta pesquisa percebi que estava rodeada de uma comunidade rica em heterogeneidade.

A minha relação com esta comunidade não foi difícil, pois, uma vez que fica muito perto da minha área de residência, conhecia diversos locais e pessoas que poderiam vir a fazer parte deste meu momento de formação profissional. E assim foi. Um aspeto que posso aqui salientar é o facto de estar a realizar fisioterapia no Centro de Medicina Desportiva, que fica mesmo em frente à escola. Recordo-me de, muitas vezes, conversar com a minha Fisioterapeuta e, assistindo a outros tratamentos, retirar ideias para exercícios



e tarefas para as minhas aulas. Variados tipos de saltos e corridas são exemplos disto mesmo.

No final do primeiro período ainda acompanhei os meus alunos a uma visita de estudo ao Planetário. No início do segundo levámos os alunos para participarem no Corta-Mato Distrital.

O facto da nossa escola se encontrar em obras e a necessidade de realizarmos as aulas no espaço da Escola Secundária Fontes Pereira de Melo também fizeram com que se estabelecesse mais um tipo de relação com a comunidade. Como, inevitavelmente, nos cruzávamos com alunos e professores desta escola, acabámos por estar ligados a mais um elemento da comunidade que nos rodeava. Os professores da nossa escola conheciam professores da Fontes Pereira de Melo, os nossos alunos conheciam alunos da mesma e até tínhamos um núcleo de EP da FADEUP a lecionar lá. Este aspeto tornou mais acolhedora a nossa “entrada” na escola. Esta relação com a “escola-vizinha” fez com que fôssemos convidados para participar num magusto.

Mais tarde, recebemos uma proposta do Projeto Porto-Futuro, para a criação de uma equipa de Tag Rugby e para a participação no Torneio Meo Escolas, de Futebol.

#### 4.5.1. Visita de Estudo ao Planetário

No final do primeiro período, acompanhei os meus alunos a uma visita de estudo ao Planetário. Esta não tinha que ver com a disciplina de EF, mas realizara-se na hora da nossa aula. Deste modo, fui com a turma. Confesso que, inicialmente, a vontade não era muita, pois estava com alguns problemas pessoais, perante a doença do meu avô, que faleceu ainda no final desse dia. Contudo, o contacto com os alunos rapidamente me fez despertar e colocar um pouco de lado este facto.

Na deslocação para o planetário, todos fomos a pé, o que me proporcionou algo que não tinha oportunidade de fazer nas aulas, que foi conhecer melhor os meus alunos. Alguns contavam piadas, outros brincavam e conversavam e eu senti-me muito próxima dos mesmos. Reparei que os

alunos, especialmente as meninas, tinham uma grande admiração por mim pois viam-me como uma irmã mais velha, não esquecendo, como é evidente, a minha posição de professora, mas sentiam-se mais próximos de mim do que dos professores mais experientes.

Ao longo de todo o caminho, comentávamos o que íamos vendo na rua, os locais por onde íamos passando e até tive várias oportunidades de retirar algumas dúvidas, acerca de ruas e locais, que os alunos iam colocando. Desta forma, o caminho tornou-se muito agradável, em convívio com alunos e restantes professores.

Contudo, quando chegámos ao Planetário, tive mais uma “recompensa”. Uma menina que estava inserida na minha turma, mas que tinha aulas no Ensino Especial, estava presente. Rapidamente me dirigi a ela, com o intuito de receber um “olá”. Contudo, a menina sorriu e ficou tão contente por me ver, mesmo sem ter tido aulas comigo, que pensei que tudo compensa quando recebemos algo assim.

Ao longo de toda a visita, alguns alunos destacaram-se pela negativa, pois comportaram-se como nas aulas, desestabilizando a sessão e fazendo com que a monitora chamasse a sua atenção diversas vezes. Contudo, penso que, para aqueles que aproveitaram, a experiência foi enriquecedora.

Para mim, foi mais uma experiência conjunta com os meus alunos que também me permitiu conhecer mais um ponto da comunidade que rodeava a nossa escola.

#### 4.5.2. Corta-Mato Distrital

No início do segundo período, foi realizado o Corta-Mato Distrital. Coube, mais uma vez, ao núcleo de EP acompanhar os alunos nesta prova, conjuntamente com a responsável do Desporto Escolar. Este realizou-se num parque de Santo Tirso, muito agradável e espaçoso, cheio de verdura e com locais ótimos para o repouso dos alunos.

Tínhamos 65 alunos inscritos. Contudo, apenas compareceram 22. Afirmando que não tenho uma explicação para tal, a não ser o facto de alguns terem atividades ao sábado de manhã e, por isso, não poderiam realizar a prova. No

entanto, também notei que houve alguma negligência da parte dos pais, pois, mais tarde, os alunos da minha turma que participariam declararam que os pais não acordaram a tempo de os levar à escola à hora combinada.

Apesar de tudo, os alunos presentes deram o seu melhor e a aluna representante do Ensino Especial trouxe uma medalha de primeiro lugar. Para além dos que participaram na prova, também uma aluna realizou o acompanhamento do evento, entrevistando todos os professores e alunos.

Confesso que me emocionei quando vi todas as escolas ali, em convívio, num evento cujo objetivo principal era promover o gosto pela corrida e pelo desporto. Também fiquei com a noção da quantidade de pessoas que o Desporto consegue mobilizar e unir.

#### 4.5.3. Magusto na Escola Secundária Fontes Pereira de Melo

No dia 11 de novembro, o nosso núcleo EP juntou-se ao núcleo de EP da Escola Secundária Fontes Pereira de Melo na organização de uma sessão de jogos tradicionais, para os alunos dos 5º e 6º anos. Foram convidadas também duas turmas deste ano de escolaridade, da nossa escola, para participarem.

As atividades organizadas foram: Jogo dos Sacos-Estafetas; Jogo da Corda; Transporte da Colher; Jogo dos Pés Atados-Estafetas; Jogo do Derrube das Garrafas de Água; Corrida com Balões; Arremesso do Arco e Jogo da Carica.

A nossa atuação recaiu na presença que tivemos durante todo o evento, bem como na montagem de todas as estações e material.

Sendo que cada professor ficou responsável por uma estação, a mim foi-me destinada a estação d' " A Corrida de Sacos". Devo confessar que me encontrava muito ansiosa, na medida em que não conhecia nenhuma das equipas participantes.

Na chegada dos alunos, foi notório o início de um clima de festa, que se prolongou até ao fim da atividade, bem como o grande entusiasmo das equipas participantes.

Durante toda a sessão foram respeitadas as regras, tendo os alunos tido um comportamento exemplar, com o habitual barulho, característico da faixa etária

em que se encontram, bem como do clima instalado. Falando, particularmente, dos nossos alunos, estes estiveram à altura do desafio, tendo-se mostrado muito bem comportados e empenhados ao máximo, em todos os jogos. Embora não tenham atingido o primeiro lugar na maioria das provas, penso que mostraram que todos podemos contar com o seu empenho, mesmo tendo-se tratado de uma atividade extra curricular.

Também as claques de ambas as escolas estiveram muito bem, tendo-se respeitado mutuamente.

Relativamente à minha atuação, devo dizer que gostei muito de ter desempenhado uma função que não no contexto de aula. Tentei relacionar-me da melhor forma possível, quer com os alunos da escola que nos convidou, como com os da nossa escola, tendo sido imparcial em todas as situações.

Sem dúvida, esta manhã contribuiu para a nossa formação, visto que nos levou a exercer outro papel que não apenas o de professor, mas também o de monitor. Importa sublinhar ainda que estas iniciativas são extremamente importantes para a relação dos alunos intra e inter-escolas, fomentando o espírito de cooperação e competição.

#### 4.5.4. Projeto Porto Futuro (Tag Rugby) e Torneio Meo Escolas (Futebol)

Ainda no início do segundo período, o Projeto Porto Futuro propôs à nossa escola fazer duas equipas de Tag Rugby (uma de infantis e outra de iniciados). Deste modo, alguns dos alunos da minha turma, em conjunto com os alunos das turmas dos meus colegas fizeram as duas equipas. O núcleo de EP seria responsável pelos treinos, em conjunto com a professora responsável pelo Desporto Escolar. Estas equipas competiriam em encontros distritais.

O Tag Rugby *“é uma adaptação feita ao jogo de Rugby formal ideal para a iniciação ao jogo e para a sua implementação em pisos duros (como os que a grande maioria das escolas do nosso país apresentam). O jogo não envolve contacto físico, sendo a placagem substituída pelo arrancar de uma (ou de duas) fitas que cada jogador tem à cintura, presas por velcro a um cinto próprio. Assim, todo o jogo se desenrola com o objetivo de ultrapassar a linha de ensaio*

*adversária, podendo apenas passar para o lado ou para trás (tal como num jogo de Rugby formal) sendo a única diferença que quando um defesa consegue «arranca» uma fita (TAG) ao portador da bola, este já não pode correr sendo obrigado a passar a bola a um colega de equipa.» (Rugby Portugal-Formação)*

Como o horário da professora responsável pelo Desporto Escolar modificou, a mesma não tinha disponibilidade para os treinos da equipa de iniciados, o que fez com que esta deixasse de existir, ficando apenas a de infantis. Confesso que esta me surpreendeu muito. A cada treino vi a evolução destes meninos e, no primeiro encontro, chegaram a atingir a terceira posição no torneio. Com o trabalho desenvolvido por nós, os alunos conseguiram ultrapassar as dificuldades inerentes à modalidade. Apesar de treinarem apenas uma vez por semana, esta equipa foi campeã distrital.

Penso que um aspeto a salientar é o comportamento dos nossos alunos. Estes tiveram sempre uma atitude exemplar, tanto nos treinos como nos jogos. Contudo, considero que este teve que ver com o facto dos alunos praticarem a modalidade por vontade própria, com entusiasmo e muita alegria.

A par dos alunos que jogavam, destacou-se uma aluna que apenas treinava, porque não tinha idade para estar na equipa. Esta mostrou-se um elemento essencial à motivação dos colegas e teve, muitas vezes, a função de “treinadora-adjunta”. Saiu-se muito bem nesta função, sendo uma mais-valia também para nós.

A meio do ano fomos com estes mesmos alunos a Lisboa, assistir ao jogo de Rugby entre Portugal e a Ucrânia. Ao longo de todo o dia, os alunos mantiveram-se muito bem comportados, cumprindo as regras impostas por nós. Apesar de termos sido acompanhados por um representante da Direção da escola, esta foi uma prova de fogo para nós, pois sentiamo-nos responsáveis pelas crianças. No entanto, tudo decorreu sem sobressaltos, com os alunos a divertirem-se e a trazerem para casa mais um momento para recordar mais tarde.

Também a mim me marcou, pois senti-me envolvida pelos alunos, que se aproximaram ainda mais de nós, numa relação não só de professor-aluno

como também de companheirismo.

Em suma, perante o apontado pelos diversos autores citados anteriormente, que apontam os papéis e funções do professor, devo afirmar que, ao longo de todo o EP tive oportunidade para, essencialmente, desempenhar o papel de professor transmissor de matéria e conhecimentos, de valores e regras de conduta, bem como de investigador, um modelo profissional, um mentor, um tutor, um avaliador, um criador e construtor de aprendizagens, pois os alunos viam em mim um modelo a seguir, enquanto eu também me preocupava muito quer com a sua vida escolar quer com a sua vida fora da escola. Particpei nas diversas reuniões de departamento e secção, conselhos de turma e direcção de turma. Especificamente, no que respeita ao professor de EF, a organização das atividades e o acompanhamento dos alunos nas diversas atividades fizeram de mim uma promotora dos hábitos de vida saudável, através da chamada à prática de AF e desporto, bem como a minha preocupação com a aluna obesa.

#### **4.6. Área 4- Desenvolvimento Profissional**

Penso que as tarefas contempladas nesta Área de Desempenho (AD) foram perfeitamente cumpridas. Inicialmente, tive um pouco de dificuldades em organizar toda a informação relativamente a MEC, planos de aula e reflexões. Contudo, o facto de ir entregando os documentos à PC fez com que mantivesse os mesmos em dia. Deste modo, todos eles contribuíram também para a elaboração deste documento.

Todas as atividades tiveram imensa influência na minha construção enquanto pessoa e profissional contribuindo, deste modo, para o meu crescimento e desenvolvimento enquanto professora. Neste sentido, cumpri o que me foi proposto por este modelo de EP, ou seja, uma postura reflexiva, organizando um portefolio digital composto por todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano.

#### 4.6.1. De Aluna a Professora

Neste ponto, penso que o essencial a realçar é a mudança que ocorreu na perspetiva que tinha do ensino. Inicialmente, olhava-o como uma simples aluna, que recebia a informação e a retinha. No entanto, após o EP não só vi o ensino como o senti, como me tornei parte dele. Desta forma, só apenas após o confronto com a prática é que os objetivos da formação ficaram claros, se orientaram e ficaram mais específicos. Até ao momento em que iniciei esta caminhada enquanto professora, o meu objetivo era aprender. Mas esta perspetiva modificou-se fazendo com que o ponto fulcral de toda a minha atuação fosse o “conseguir ensinar”.

Foi nesta minha atuação como professora e no desenvolvimento de todo o EP que consegui compreender e valorizar toda a formação inicial, especialmente a formação contínua, que me foi tão útil na lecionação de todas as modalidades. A salientar, a formação que todos tivemos em Tag Rugby, para podermos treinar a equipa da escola. Relativamente às modalidades lecionadas, pesquisei novas formas de as abordar, através da consulta de documentos fornecidos durante a licenciatura e durante o primeiro ano do segundo ciclo de estudos, bem como os livros escolares fornecidos para acompanhamento da disciplina de EF.

Aqui, posso já afirmar que esta componente prática é completamente indispensável para o desenvolvimento de todas as capacidades de planeamento, organização e gestão da aula, bem como da capacidade de reflexão. Esta última permitiu-me perceber todos os erros de forma a evitar que se repitam no futuro. O conhecimento pedagógico do conteúdo, conciliado com a capacidade de refletir na prática permitiram-me fazer uma reconstrução permanente da forma de atuar ao longo de todo o ano letivo, tornando-me numa professora competente, de acordo com o já apontado anteriormente e numa profissional eficaz, proporcionando o sucesso das aprendizagens.

Todos os desafios que foram surgindo ao longo do EP criaram uma maior procura de estratégias de formação e de aquisição de conhecimentos, passando esta pesquisa por ações de formação e um grande trabalho de

procura de soluções. Todavia, e apesar da vasta pesquisa destas mesmas estratégias, só a prática, isto é, a aplicação das mesmas nas minhas aulas, é que me possibilitou a aquisição de alguma experiência. Bento (1995, p. 51) afirma que *“A formação de professores é vista, não raras vezes, como teoria para a prática. O que também, não raras vezes, aumenta o coro de críticas e desilusões com a teoria”*. Neste sentido, embora não considere que tenha ficado “desiludida” com a teoria, senti que a prática me preparou muito melhor, de forma decisiva para a realização da profissão. Deste modo, senti que a teoria não era o suficiente. Todo este processo é um ciclo, no qual detetamos um problema, pesquisamos para encontrar uma nova estratégia, aplicamo-la, verificámos se surtiu efeito, e reformulamo-la. Este ciclo vem de encontro ao afirmado por Bento (1995, p. 61): *“ Como objetivo da formação académica afirma-se cada vez mais o da capacitação dos estudantes no sentido da formação da sua competência profissional. Esta competência é referenciada a uma profissão concreta, pelo que as suas componentes científicas, pedagógicas e didático-metodológicas apresentam um carácter de especificidade e particularidade e não de generalização”*.

Tal como já foi tratado, anteriormente, perante todas as mudanças que se dão ao longo dos tempos, através das reformas educativas, é inegável a necessidade do professor evoluir enquanto profissional. Por isto considero que a profissão de professor tem uma natureza dinâmica, que se vai adaptando à constante evolução das características dos alunos e da sociedade. Este dinamismo acontece através da reflexão, na qual o professor encontra o desafio de renovar conhecimentos e estratégias que o façam vencer as dificuldades.

O ano de EP permitiu-me experimentar e testar as minhas capacidades, apoiando-me no núcleo de estágio e tendo como base a PC e a OF, que foram um pilar muito importante no desenvolvimento das mesmas. Estas foram guias que, ao longo do ano, foram criando linhas orientadoras e criadoras de possíveis caminhos a percorrer, no sentido de atingir metas e ultrapassar obstáculos. Contudo, num futuro próximo, a minha autonomia é que determinará as minhas decisões. Esta autonomia foi também desenvolvida ao



longo de todo o EP, no sentido em que, apesar de estar sob a alçada das orientadoras, era eu que decidia relativamente às melhores estratégias e tarefas de aprendizagem. Foi a partir do desenvolvimento desta autonomia que consegui desenvolver também a capacidade de refletir na minha atuação.

*“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca,  
não aprendo nem ensino”*

(Paulo Freire)



## 5. Conclusão e Perspetivas para o Futuro

Inicialmente, o Estágio Profissional (EP) foi marcado como sendo o impacto com uma nova realidade. Uma realidade de exigências. Deste modo, esta foi uma fase de novas experiências, que me permitiu implementar e reconstruir os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação académica. Este ano foi, então, uma meta para à qual me preparei durante os quatro anos anteriores.

Um dos aspetos mais desafiantes desta etapa, foi a adaptação/reajustamento dos conhecimentos teóricos às capacidades dos alunos e conseqüente evolução das mesmas. Com esta necessidade, aprendi e percebi que todos os alunos e todas as turmas são muito distintos, exigindo ao professor um constante atendimento às suas necessidades e adaptando os métodos e objetivos de ensino e estratégias de intervenção.

Hoje afirmo com certeza que **consegui cumprir com as minhas expectativas iniciais**. Tudo o que aprendi ao longo deste ano permitir-me-á desenvolver um trabalho docente de qualidade. Apesar de, no princípio, as dificuldades serem latentes e as hesitações serem muitas, hoje vejo que estas também me fizeram evoluir muito no sentido em que me exigiram uma maior pesquisa de estratégias e tarefas de aprendizagem.

Além disto, fiquei também com a percepção das dificuldades vividas pela escola. Pelo facto de estarem a decorrer remodelações, existiram algumas dificuldades de logística dos espaços e dos materiais, especificamente nas aulas de Educação Física (EF). Contudo, também percebi que, de acordo com o respeito mútuo e compreensão tudo se resolve. Desta forma, as pessoas que constituíam o grupo de EF permitiram e facilitaram a melhor gestão dos espaços e materiais.

Desta experiência da minha vida, retirei também que a nossa intervenção enquanto professores não diz respeito, de todo, apenas à leção das aulas. Enquanto professores é essencial acompanharmos os alunos nas atividades complementares promovidas pela escola e por outros agentes. Este aspeto marcou a intervenção do nosso núcleo de estágio e permitiu que

houvesse uma maior diversificação das experiências desportivas e sociais dos alunos. Aqui refiro-me ao Corta-Mato Escolar e Distrital, ao Magusto na Escola Secundária Fontes Pereira de Melo e ao Projeto Porto Futuro Tag Rugby. A realização destas atividades permitiu-me também perceber a quantidade de tarefas inerentes ao professor e a postura dinâmica que deverá ter. Deveremos ter sempre presente que somos um exemplo de formação e, por isso, temos de corresponder a essa responsabilidade.

Enfim, vejo por terminado este passo da minha formação. Uma etapa muito enriquecedora, que levo para a vida, mas que considero ser apenas um pequeno passo. Digo isto porque sei que **ao longo deste processo adquiri as competências necessárias a um profissional da educação e assumi a identidade de professor**. No entanto, sei que tenho ainda um longo caminho a percorrer na conquista do “estatuto” de **professor eficaz**. Tal como já referi anteriormente, as sociedades não param e estão em constante mudança e em constante evolução. Para responder a estas alterações, as ferramentas do planeamento e da reflexão são essenciais. No que concerne à reflexão, esta foi uma das componentes essenciais e mais desenvolvidas ao longo do ano. Esta permitiu-me desenvolver um conhecimento mais aprofundado e contextualizado, tanto das questões ligadas ao processo de ensino e de aprendizagem como em relação aos papéis e funções do professor e ao seu papel na sociedade.

Reportando-me ao que referi no primeiro capítulo deste documento, relativamente ao conceito de *identidade*, apontado por Gee (2000/2001) posso afirmar que o EP contribuiu muito para a (re)construção da minha identidade. Vivi num contexto muito particular e com características muito próprias que, por vezes, me “obrigaram” a adaptar os meus comportamentos e, de certa forma, o meu ponto de vista, num contexto que fez com que refletisse nas minhas atuações, tendo dado por mim, às vezes, a tentar perceber se era ali que queria estar e se seria este o caminho a seguir. Aqui percebo claramente de que forma o EP contribuiu para a perspetiva *natural* da minha identidade. Deste modo, percebi que, à medida que o tempo ia avançando e com a experiência que ia adquirindo não era apenas professora mas **sentia-me**

**professora.** Se, inicialmente, tinha dificuldade em perceber determinados sinais, aos poucos fui conseguindo “ler” os meus alunos e já quase não era necessário pensar em respostas. Ao nível *institucional*, era inegável que me sentia bem ao ser tratada como professora, ao ser identificada como tal. Na escola era vista por todos como a professora de EF daquela turma. O que está também inerente à minha profissão é o uso do fato de treino e o discurso que utilizava com os alunos (mais cuidado e específico da disciplina). Além deste aspeto, também o discurso utilizado com os diversos professores era diferente do utilizado “fora da escola”. Posto isto, até a minha identidade *discursiva* foi influenciada pelo EP. Por fim e, para mim, o mais importante, o traço de *afiliação* de Gee (2000/2001). Hoje sinto-me professora! Sinto que faço parte de um grande grupo de mentores e sábios que todos os dias tentam saciar a sede de sabedoria dos seus alunos!

A importância da reflexão neste processo foi também evidente, pois permitiu-me identificar o problema que poderia afetar a realização das atividades e a evolução por parte duma aluna que era obesa. A partir da identificação deste problema, pude definir uma linha orientadora de trabalho que me permitisse “aproveitar” as aulas de EF no sentido de diminuir o seu peso. Este trabalho de investigação/ação evidenciou ainda mais a importância do professor ser capaz de conseguir detetar e analisar os problemas que interferem na sua atuação e na sua relação com os alunos. Embora não tivesse obtido resultados, tenho certeza de que a aluna “pegará” em todas as informações fornecidas um dia mais tarde. Talvez um dia esta perceba a importância das recomendações dadas.

Concluindo, este foi um ano decisivo para a minha “construção” enquanto professora, pois permitiu-me adquirir conhecimentos em todos os aspetos relacionados com a minha profissionalidade. A minha relação com a escola, com os alunos e com os outros professores permitiram-me entender a relação estreita que há entre conhecimentos teóricos e práticos, para além da percepção das diferenças e necessidades de cada aluno.

Penso que, daqui para a frente, é fundamental não desistir dos meus sonhos, sendo que o de ser professora de EF é o maior! Confrontada com a

realidade que vivemos hoje, importa não esquecer a responsabilidade que este papel comporta tanto para a formação desportiva e criação de hábitos saudáveis nos alunos, como para a sua formação pessoal.

Muito importante também é não esquecer o dinamismo necessário a esta profissão, onde há uma constante necessidade de formação.

## Bibliografia

- Abe, P. (2009). A Definição do Eu e a Estrutura da Obra Kierkegaard. In *Kierkegaard*. Consult. 25 maio 2011, disponível em <http://projetophronesis.wordpress.com/2009/03/18/a-definicao-do-eu-e-a-estrutura-da-obra-de-kierkegaard>
- Abrantes, P. et al (2002). A Avaliação das Aprendizagens no Ensino Básico. In *Reorganização Curricular do Ensino Básico- Avaliação das Aprendizagens- Das Concepções às Práticas*. p. 915. Lisboa: Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica.
- Alarcão, I. (1991). Dimensões de Formação. In J. Tavares (org.) *Formação Contínua-Realidades e Perspetivas*. (pp. 69-77). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In *Formação Reflexiva de Professores-Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Compreendendo e Construindo a Profissão-Da História da Profissão Professor ao Histórico Profissional de Cada Professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. e Rua, M. (2005). Interdisciplinaridade, estágios clínicos e desenvolvimento de competências. In *Texto & Contexto-Enfermagem*. Consult. 1 junho 2011, disponível em [www.scielo.br/scielo.php](http://www.scielo.br/scielo.php)
- Amado, J.; Ribeiro, F.; Limão, I.; Pacheco, V. (2003). *A Escola e os Alunos Institucionalizados*. Lisboa: Departamento da Educação Física.

- Aranha, A. (2004). *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Vila Real: Série Didática, n.º 49, UTAD.
- Bento, J. (1995). *O Outro Lado do Desporto: Vivências e Reflexões Pedagógicas*. Porto: Campo das Letras, S.A.
- Bento, J.; Garcia, R.; Graça, A. (1999). *Contextos da Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Horizonte.
- Bento, J. (2010). *Da Coragem, do Orgulho e da Paixão de Ser Professor-Autorretrato*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Biddle, S. (1995). Exercise and Psychosocial Health. In *Research Quarterly for Exercise and Sport*.
- Birzea, C. (1984). Pedagogia de Avaliação Formativa. In *A Pedagogia do Sucesso*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Blair, S. N.; Clarck, D. B.; Cureton,, K. J. (1989). Exercise and Fitness in Childhood: Implications for a Lifetime of Health. In C.V. Gisoffi & D.L. Lamb (Eds), *Perspetives in Exercise Science and Sports Medicine, Vol. 2 Youth, Exercise and Sport*. Indianapolis: Benchmark Press.
- Blair, S. (1993). Physical activity, physical fitness, and health. In *Research Quartely for Exercise and Sport*.
- Booth, F.; Chakravarthy, M.; Gordon, S.; Spangenburg, E. (2002). Waging war on physical inactivity- Using modern molecular ammunition against an ancient enemy. In *Journal of Applied Physiology*.
- Borges, M. (2007). *Professores: Imagens e Autoimagens*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa.
- Bouchard, C.; Shephard, R. (1994). Physical activity, fitness, and health: the modal and key concepts. In C. Bouchard, R. Shepherd, T. Stphens (Eds.). *Physical activity, fitness and health- International proceedings and consensus statement*. Champaign: Human Kinetics.



- Bouchard, C.; Deprés, J. (1995). Physical activity and health: Artherosclerotic, metabolic and hypertensive diseases. In *Research Quarterly for Exercise and Sport*.
- British Medical Association*. Consult. 29 maio 2011, disponível em [http://www.bma.org.uk/\\_top/advanced\\_search/search\\_results.jsp?page=2](http://www.bma.org.uk/_top/advanced_search/search_results.jsp?page=2) . (2000).
- Caspersen, C.; Powell, K.; Christenson, G. (1985). *Physical activity exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research*. Public Health Rep.
- Cavill, N.; Biddle, S.; Sallis, J. (2001). Health enhancing physical activity for young people: Statement of the Kingdom expert consensus conference. In *Pediatric Exercise Science*.
- Clara de Resende*. Consult. 20 setembro 2010, disponível em [http://saber.sapo.ao/wiki/Clara\\_de\\_Resende](http://saber.sapo.ao/wiki/Clara_de_Resende). Coimbra, M.; Amaral, T. (1998). *Alimentação: Crescer Saudável*. Porto: Porto Editora.
- Corbin, C. (1994). The fitness curriculum: Climbing the stairway to lifetime fitness. In R.R. Pate & R.C. Hohn (Eds.), *Health and fitness through physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Cunha, A. (2008). *Ser Professor-Bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Dewey, J. (1990). *The School and the society- The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Direção Geral de Saúde (2002). *Ganho de Saúde em Portugal*. Ministério da Saúde. Lisboa: Direção Geral de Saúde.
- Durkheim, É. (1978). Educação e Sociologia. In *Fundação Nacional de Material Escolar*. São Paulo: Melhoramento.

- Egger, G.; Swinburn, B. (1997). *Na ecological approach to the obesity pandemic*. BMJ
- Feiman-Nemser, S. & Norman, P. (2000). Teacher Education: From initial preparation to continuing professional development. In Moon, B.; Brown, S. & Bem. Peretz, M. (Org.), *Routledge International Companion to Education*. New York: Routledge.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessária à Prática Educativa*. São Paulo: Ed. Paz e Terra.
- Gage, N. (1985). *Hards Gains in the Soft Sciences: The Case of Pedagogy*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Center on Educational Research.
- Gee, P. (2000/2001). *Identity as an analytic lens for research in education*. Review of Research in Education.
- Guedes, D. (2004). Atuação do Professor de Educação Física no Campo da Saúde. In *Professor de Educação Física: Ofício da Profissão*. Porto: FCDEF-UP.
- Gonçalves, F.; Albuquerque, A.; Aranha, A. (2008). *Avaliação: Um Caminho para o Sucesso no Processo de Ensino e de Aprendizagem*. Maia: Cidesd.
- Gouveia, E.; Maia, J.; Beunen, G.; Lefevre, J.; Marques, A.; Rodrigues, A.; Silva, C.; Crespo, M.; Freitas, D. (2010). *Sobrepeso e Obesidade: O Estudo de crescimento da Madeira*. Funchal: Universidade da Madeira e Universidade do Porto.
- Hendry, L.; Mckenzie, H. (1978). Advantages and disadvantages of raising the school-leaving age: the pupil's viewpoint. In *Scottish Education Review*.

- Henrique, J. (2007). O Eu e o Outro!. In *Filosofia: O Eu e o Outro*. Consult. 25 maio 2011, disponível em [www.uniblog.com.br/jairohenrique/190274/filosofia-o-eu-e-o-outro.html](http://www.uniblog.com.br/jairohenrique/190274/filosofia-o-eu-e-o-outro.html)
- Jacinto, M. (2003). *Formação Inicial de Professores: concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Jacoby, M e Carlos, S. (2005). O Eu e o Outro em Jean Paul Sartre: Pressupostos de uma Antropologia Filosófica na Construção do Ser Social. In *Latin-American Journal of Fundamental Psychopathology on Line*. Consult. 25 maio 2011, disponível em [www.fundamentalpsychopathology.org/journal/nov5/5.pdf](http://www.fundamentalpsychopathology.org/journal/nov5/5.pdf)
- Janz, K.F.; Witt, J.; Mohoney, L.T. (1995). The Stability of Children's Physical Activity as Measured by Accelerometry and Self-Report. In *Medicine and Science in Sports Exercise*.
- Legislação do Diário da República (1997). Processo de Avaliação do Desempenho-Relatório Crítico. In *Diário do Professor*, pp. 17, 43-46, 49-53. Lisboa: Editora Fluminense.
- Lemos, V. (1998). *A Nova Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Maria, J.; Lopes, V.; Morais, F.; Silva, R.; Seabra, A. (2002). *Estudo do crescimento somático, aptidão física, atividade física e capacidade de coordenação corporal de crianças do 1º ciclo básico da região autónoma dos Açores*. Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto. Direção Regional de Educação Física e Desporto da Região Autónoma dos Açores, Direção Regional de Ciência e Tecnologia da Região Autónoma dos Açores.
- Matos, Z. (2010). *Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducentes ao grau de mestre, em ensino de educação física nos ensinos básico e secundário*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

- Matos, Z. (2010). *Regulamento da unidade curricular do estágio profissional do ciclo de estudos conducentes ao grau de mestre, em ensino de educação física nos ensinos básico e secundário*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Mackelvie, K.; McKay, H. A., Khan, K. M.; Crocker P. R. (2001). *A School-Based Exercise Intervention Augments Bone Mineral Accrual in Early Pubertal Girls*. J. Pediatric.
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2006). Decreto-Lei n.º74/2006 de 24 de março. *Diário da República*, 1ª Série, n.º 60, 2242-2257.
- Ministério da Educação. (2001). Decreto-Lei n.º 240/2001 de 17 de agosto. *Diário da República*, 1ª Série, n.º 201, 5556-5575.
- Ministério da Educação. (2007). Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. *Diário da República*, 1ª Série, n.º 38, 1320-1328.
- Ministério da Educação. (1998). Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio. *Diário da República*, 1ª Série, n.º 102, 1988(2)-1988(14).
- Mondardo, B. (2007). História da Obesidade. In *Vanguarda*. Consult. 29 maio 2011, disponível em [www.jvanguarda.com.br/2007/01/26/historia-da-obesidade/](http://www.jvanguarda.com.br/2007/01/26/historia-da-obesidade/).
- Moreira, C. (2003). Definição da Obesidade. In *Info Obesidade*. Consult. 29 maio 2011, disponível em <http://obesidade.info/obesidade.htm>.
- Mota, J. (2000). A Escola e a Promoção da Saúde. In *Professor de Educação Física: Ofício da Profissão*. Porto: FCDEF-UP.
- Mota, J. (2000). A Escola e a Promoção da Saúde. In *Revista da Faculdade de Educação Física da Universidade do Amazonas*.

- Mota, J.; Esculcas, C. (2002). Leisure time physical activity behaviour. Structured and unstructured choices according to gender, age and level of physical activity. In *International Journal of Behavioural Medicine*.
- Nahas, M.; Barros, M.; De Bem, M. (2004). Promoção da Saúde nos Programas de Educação Física: Educação para um Estilo de Vida Ativo. In *Revista da Faculdade de Educação Física da Universidade do Amazonas*.
- Neto, C. (1994). *A família e a institucionalização dos tempos livres*. Ludens.
- Neto, C. (1997). Tempo & Espaço de Jogo para a criança: rotinas e mudanças sociais. In C. Neto (Ed) *O Jogo e o Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: FMH.
- Padez, C.; Mourão, I.; Moreira, P.; Rosado, V. (2005). *Prevalence and risk factors for overweight and obesity in Portuguese children*. Ata Pediatr.
- Paffenbarger, R.; Robert, H.; R. T.; Wing, A.; Hsieh, C. (1986). Physical Activity, all-cause mortality, and longevity of college alumni. In *New England Journal of Medicine*.
- Pereira, A. (2005). (In)Disciplina na Aula- Uma Revisão Bibliográfica de Autores Portugueses. In *Revista Lusófona de Educação*. Vol. 5, N.º 5, pp 193-198.
- Pereira, B.; Carvalho, G. (2006). *Atividade Física, Saúde e Lazer- A Infância e Estilos de Vida Saudáveis*. Lisboa: Lidel-Edições Técnicas, lda.
- Peres, E. (1997). *Emagrecer: Por que se engorda e como se emagrece*. Lisboa: Editora Caminho.
- Pieron, M. (1984). *Pedagogie des Activités Physiques (Méthologie et Didactique)*. Université de Liège.
- Pinela, A. (1999). *Organização e Desenvolvimento Curricular*. Barreiro: Sentido do Livro.
- Power, C.; Lake, J. K.; Cole, T. J. (1997). Measurement and Long-Term Health Risks of Child and Adolescent Fatness. *Int J Obes Relat Metab Disord*.

- Ribeiro, A. e Ribeiro, L. (1990). Tipos de Avaliação. In *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, A. (1997). *Formar Professores*. Lisboa: Texto Editora.
- Riecham, S. ; Shoen, R.; Weissfeld, J.; Thaete, F.; Kriska, A. (2002). *Association of physical activity and visceral adipose tissue in older woman and men*. Obesity Research.
- Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for Learning*. St Louis: Times Mirror College Publ.
- Rosado, A. e Colaço, C. (2002). *Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Omniserviços.
- Rosado, A. e Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto*.Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A. e Silva, C. (1999). Conceitos Básicos Sobre Avaliação das Aprendizagens. In *Pedagogia do Desporto- Estudos 6*. Lisboa: FMH Edições-Ciências Desporto.
- Rugby-Portugal Formação*. Consult. 14 março 2011, disponível em <http://rugby-pt-formacao.blogspot.com>
- Sallis, J. (2000). *Age-related decline in physical activity: A synthesis of human and animal studies*. Medicine & Science in Sports & Exercise.
- Salvador Rodríguez, J.; Caballero Gómez, E.; Fruhbeck Martínez, G.; Honorato Pérez, J. (2003). *Obesidade: Saúde para Todos*. Navarra: Editorial Everest.
- Sartre, J. (1987). *O Existencialismo é um Humanismo*. São Paulo: Nova Cultural.
- Savater, F. (1997). *El Valor de Educar*. Barcelona: Ariel.
- Scheffler, I. (1968). *University Scholarship and the Educational of Teachers*. Teachers College Record.

- Sereno, I. (2008). Pesquisa de Património- Escola Técnica Elementar Clara de Resende/Escola Secundária Clara de Resende. In *Instituto de Gestão do Património Arquitetónico e Arqueológico*. Consult. 23 maio 2011, disponível em [www.igespar.pt](http://www.igespar.pt)
- Shön, D. (1992). Formar Professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Simons-Morton, B.; Baranowski, T.; O'Hara, N.; Parcel, G.; Huang, I.; Wilson, B. (1990). Children's frequency of participation in moderate to vigorous physical activities. In *Research Quarterly for Exercise and Sport*.
- Siedentop, D. (1987). The Theory and Practice of Sport Education. *Myths, Models and Methods in Sport Pedagogy*.
- Simões, G. (2000). *A Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Texto Editora.
- Teixeira, C. (1995). *A Ludicidade na Escola*. São Paulo: Loyola.
- Twisk, J. W.; Kemper, H.C.; Van Mechelen, W. (2000). Tracking of Activity and Fitness and Relationship with Cardiovascular Disease Risk Factors. In *Medicine and Science in Sports Exercise*.
- Valadares, J. e Graça, M. (1998). *Avaliando...Para Melhorar a Aprendizagem*. Lisboa: Paralelo Editora.
- Van Mechelen, W.; Twisk, J.W.; Post, G.B.; Snel, J.; Kemper, H.C. (2000). Physical Activity of Young People: the Amsterdam Longitudinal Growth and Health Study. In *Medicine and Science in Sports Exercise*.
- Vickers, J. (1989). *Instructional Design for Teaching Physical Activities: A Knowledge Structures Approach*.
- Vuori, I. M. (2001). Dose-response of Physical Activity and Low Back Pain, Osteoarthritis, and Osteoporosis. In *Medicine and Science in Sports and Exercise*.

Williams, J. M. (2001). *Applied Sport Psychology: personal growth to peak performance*. Mountain View: Mayfield.

Wilson, J. (1975). *Educational Theory and the Preparation of Teachers*. Windsor England: National Foundation for Educational Research.

Whitaker, R. C.; Wright, J. A.; Pepe, M. S.; Seidel, K. D.; Dietz, W. H. (1997). Predicting Obesity in Young Adulthood from Childhood and Parental Obesity. In *The New England Journal of Medicine*.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.



## **Anexos**

### **ANEXO I**

#### **ENTREVISTA SOBRE HÁBITOS ALIMENTARES**

##### **Identificação:**

**Idade:** 13    **Sexo :** Feminino

##### **Alimentação:**

**1- Ao longo do teu dia, quais destas refeições fazes? (coloca uma cruz à frente dos que fazes):**

- pequeno-almoço x
- lanche da manhã
- almoço x
- lanche da tarde x
- jantar x
- lanche da noite

**2- Onde realizas a maioria das tuas refeições?**

- casa x
- escola x
- restaurante
- outros, quais?

**3- Nas vezes em que fizeste a refeição na escola:**

- troxe de casa
- comprei na cantina x

**4- Na última semana, com que frequência consumiste os seguintes alimentos:**

Carne vermelha ( ) nenhuma ( ) 1 a 2 vezes ( ) 3 a 4 vezes ( x ) 5 a 7 vezes  
(porco, vaca, boi)

Frango ( ) nenhuma ( ) 1 a 2 vezes ( x ) 3 a 4 ( ) 5 a 7 vezes  
vezes

Peixe ( x ) nenhuma ( ) 1 a 2 vezes ( ) 3 a 4 vezes ( ) 5 a 7 vezes

Leite, queijo ou iogurte ( ) nenhuma ( ) 1 a 2 vezes ( ) 3 a 4 vezes ( x ) 5 a 7 vezes

Ovos ( ) nenhuma ( ) 1 a 2 vezes ( x ) 3 a 4 ( ) 5 a 7 vezes  
vezes

Feijão ( ) nenhuma ( x ) 1 a 2 ( ) 3 a 4 vezes ( ) 5 a 7 vezes  
vezes

Outras leguminosas ( x ) nenhuma ( ) 1 a 2 vezes ( ) 3 a 4 vezes ( ) 5 a 7 vezes  
(soja, ervilha, por ex.)

Frutas ( ) nenhuma ( x ) 1 a 2 ( ) 3 a 4 vezes ( ) 5 a 7 vezes  
vezes

Sumo natural de frutas ( x ) nenhuma ( ) 1 a 2 vezes ( ) 3 a 4 vezes ( ) 5 a 7 vezes

Hortaliças ( ) nenhuma ( x ) 1 a 2 ( ) 3 a 4 vezes ( ) 5 a 7 vezes  
alface, couve, rúcula por ex.)  
vezes

Hambúrguer ( ) nenhuma ( x ) 1 a 2 ( ) 3 a 4 vezes ( ) 5 a 7 vezes

vezes

Batata Frita ( ) nenhuma ( ) 1 a 2 vezes ( x ) 3 a 4 ( ) 5 a 7 vezes  
vezes

Batata (cozida ( ) nenhuma ( x ) 1 a 2 ( ) 3 a 4 vezes ( ) 5 a 7 vezes  
ou puré) vezes

Manteiga ( ) nenhuma ( ) 1 a 2 vezes ( ) 3 a 4 vezes ( x ) 5 a 7  
vezes

Pão ( ) nenhuma ( ) 1 a 2 vezes ( ) 3 a 4 vezes ( x ) 5 a 7  
vezes

Bolo ( ) nenhuma ( ) 1 a 2 vezes ( x ) 3 a 4 ( ) 5 a 7 vezes  
vezes

Massa ( ) nenhuma ( x ) 1 a 2 ( ) 3 a 4 vezes ( ) 5 a 7 vezes  
vezes

Pizza ( ) nenhuma ( x ) 1 a 2 ( ) 3 a 4 vezes ( ) 5 a 7 vezes  
vezes

Açúcar ( ) nenhuma ( ) 1 a 2 vezes ( ) 3 a 4 vezes ( x ) 5 a 7  
vezes

Chocolate ( ) nenhuma ( x ) 1 a 2 ( ) 3 a 4 vezes ( ) 5 a 7 vezes  
(tablete) vezes

Pastilha Elástica ( ) nenhuma ( ) 1 a 2 vezes ( ) 3 a 4 vezes ( x ) 5 a 7  
vezes

Gelatinas/ ( ) nenhuma ( ) 1 a 2 vezes ( ) 3 a 4 vezes ( x ) 5 a 7  
vezes

**puddings/cremes**

**Gelados**         nenhuma     1 a 2 vezes     3 a 4 vezes     5 a 7 vezes  
vezes

**Outros doces**     nenhuma     1 a 2 vezes     3 a 4 vezes     5 a 7 vezes  
vezes

**Refrigerantes**     nenhuma     1 a 2 vezes     3 a 4 vezes     5 a 7  
vezes

**Outros dados:**

**Como classificas os teus pais? E a ti?**

**Pai**             muito gordo     normal     magro     muito magro

**Mãe**             muito gordo     gordo     normal     magro     muito magro

**Eu**             muito gordo     gordo     normal     magro     muito magro

**Achas que comes:**

Em excesso         Muito     Normal         Pouco      
Muito Pouco

## ANEXO II

### TABELA DE HÁBITOS ALIMENTARES E ATIVIDADE FÍSICA

<b>DATA</b>	<b>Peq. Almoço</b>	<b>Lanche da Manhã</b>	<b>Almoço</b>	<b>Lanche da Tarde</b>	<b>Jantar</b>	<b>Ceia</b>	<b>Act. Física</b>
<b>10.Abr il</b>							<b>Duração:</b>  <b>Tipo de Atividade:</b>
<b>11.Abr il</b>							<b>Duração:</b>  <b>Tipo de Atividade:</b>
<b>12.Abr il</b>							<b>Duração:</b>  <b>Tipo de Atividade:</b>
<b>13.Abr il</b>							<b>Duração:</b>  <b>Tipo de Atividade:</b>
<b>14.Abr il</b>							<b>Duração:</b>

							<b>Tipo de Atividade:</b>
<b>DATA</b>	<b>Peq. Almoço</b>	<b>Lanche da Manhã</b>	<b>Almoço</b>	<b>Lanche</b>	<b>Jantar</b>	<b>Ceia</b>	<b>Act. Física</b>
<b>15.Abr il</b>							<b>Duração:</b>  <b>Tipo de Atividade:</b>
<b>16.Abr il</b>							<b>Duração:</b>  <b>Tipo de Atividade:</b>
<b>17.Abr il</b>							<b>Duração:</b>  <b>Tipo de Atividade:</b>
<b>18.Abr il</b>							<b>Duração:</b>  <b>Tipo de Atividade:</b>
<b>19.Abr il</b>							<b>Duração:</b>

							<b>Tipo de Atividade:</b>
<b>DATA</b>	<b>Peq. Almoço</b>	<b>Lanche da Manhã</b>	<b>Almoço</b>	<b>Lanche</b>	<b>Jantar</b>	<b>Ceia</b>	<b>Act. Física</b>
<b>20.Abr il</b>							<b>Duração:</b>  <b>Tipo de Atividade:</b>
<b>21.Abr il</b>							<b>Duração:</b>  <b>Tipo de Atividade:</b>
<b>22.Abr il</b>							<b>Duração:</b>  <b>Tipo de Atividade:</b>
<b>23.Abr il</b>							<b>Duração:</b>  <b>Tipo de Atividade:</b>
<b>24.Abr il</b>							<b>Duração:</b>

							<b>Tipo de Atividade:</b>
--	--	--	--	--	--	--	-------------------------------



## ANEXO III

### FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO

#### 1. Identificação Pessoal

Nome:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Ano \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Sexo: Masculino Feminino

email:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Telemóvel \_\_\_\_\_

Morada \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### 2. Dados Familiares

Nome \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_ pai \_\_\_\_\_ :

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Profissão:

\_\_\_\_\_ Hab.

Literárias \_\_\_\_\_

Morada:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Código postal: \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

Telefone:

\_\_\_\_\_ Telemóvel: \_\_\_\_\_

Nome \_\_\_\_\_ da \_\_\_\_\_ mãe:

\_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Profissão:

\_\_\_\_\_ Hab.

Literárias \_\_\_\_\_

Morada:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Código postal: \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ Telefone:

\_\_\_\_\_ Telemóvel: \_\_\_\_\_

Com \_\_\_\_\_ quem \_\_\_\_\_ vives?

\_\_\_\_\_

Qual das seguintes situações se encontram os teus pais: Casados

Divorciados

### 3. Encarregado de Educação

Grau de parentesco: \_\_\_\_\_

Nome \_\_\_\_\_ :

\_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Profissão:

\_\_\_\_\_ Hab.

Literárias \_\_\_\_\_

Morada:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Código postal: \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ Telemóvel: \_\_\_\_\_

#### 4. A Escola

- Já alguma vez reprovaste de ano? \_\_\_\_\_

- Onde costumavas estudar?

Sala de estudo    Quarto    Sala    Outro    Qual? \_\_\_\_\_

- Como te deslocas para a escola?

Autocarro/metro    Carro    A pé    Outro meio    Qual? \_\_\_\_\_

#### 5. Saúde e Alimentação

- Vais ao médico com regularidade? Sim    Não

- Tens algum problema de Saúde? Não    Sim  
Qual? \_\_\_\_\_

- Costumas tomar o pequeno-almoço antes de ires para a escola?

Sim    Às vezes    Não

- Quantas refeições fazes por dia? 3    4    Mais de 4

- Onde costumavas almoçar? Escola    Casa    Outro  
Qual? \_\_\_\_\_

#### 6. Relação com a Educação Física e o Desporto

- Gostas de Educação Física? Sim    Não

- Que nota tiveste no ano anterior? \_\_\_\_\_

- Tomas banho depois da aula de Educação Física? Sim    Não    Às vezes

**- Praticas algum desporto fora da escola?**

**Não Sim Qual?\_\_\_\_\_**

## **7. Perspectivas Académicas**

**O que queres ser quando cresceres?**

## ANEXO IV

OS ALIMENTOS MAIS SAUDÁVEIS ESTÃO MESMO AO TEU ALCANCE!!

# Uma alimentação equilibrada para uma vida mais saudável!

**CEREAIS E DERIVADOS**

**TUBÉRCULOS**

**PESCADO**

**AGUA**

**GORDURAS**

**HORTÍCOLAS**

**OVOS**

**CARNES**

**LATICÍNIOS**

**ATIVIDADE FÍSICA**

**LEGUMINOSAS**

**DESPORTO**

**INTERVENÇÃO**

**FRUTA**

**OLEOS**

**SAÚDE!!!**



Se a cada dia aplicares na tua vida todas estas componentes, vais ter mais saúde e e viver melhor no futuro!!!

**NUNCA TE ESQUEÇAS!**

O melhor corpo faz-se através do que a cabeça dita! Supera-te e toma consciência!!!!

ANEXO V

# TORNA-TE UMA DESPORTISTA!



**CAMINHA!!!**

**CORRE!!!**

**SALTA!!!**

**PULA!!!**

**BRINCA!!!**



**DÁ UM PASSEIO DE BICICLETA AO FIM DO DIA!!!**