



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

“Aprender a arte de ser Professor”

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, com vista à obtenção do grau de Mestre em ensino da Educação Física nos ensinos Básico e Secundário ao abrigo do Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de março e do Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro.

Orientador: Professor Doutor José António Silva

José Carlos Lemos Silva

Porto, setembro de 2017

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Silva, J. C. L. (2017). *Aprender a ser Professor*. Porto: J. Silva. Relatório de estágio profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁGIO PROFISSIONAL; PROFESSOR; APTIDÃO FÍSICA; AUTOESTIMA.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais por todo o apoio,
sem eles nunca conseguiria.
À minha avó que sempre acreditou em mim.

AGRADECIMENTOS

À minha Mãe, pelo amor incondicional, pelo carinho e pela forma bondosa como sempre me tratou. Obrigado por fazeres de mim um homem à tua imagem. Sou suspeito em dizê-lo, mas és a melhor Mãe do Mundo.

Ao meu Pai, por todos os castigos, todos os avisos e toda a preocupação, não sei o que teria sido de mim sem ti. Essa tua forma de demonstrar afeto fez de mim responsável, humilde e forte. Sem estas qualidades nunca teria chegado tão longe.

Aos meus irmãos, que são o grande amor da minha vida e que apesar de nem o saberem foram uma fonte de força enorme ao longo da minha vida.

À minha avô, que me criou e educou. Apesar de não estar cá fisicamente sei que está sempre de olho em mim. Foi a luz que me guiou nos momentos mais escuros de todo este caminho

Aos meus colegas de estágios, que agora são os meus grandes amigos. Obrigado pela paciência, por esperarem por mim na hora de almoço e por todos os momentos que passamos juntos este ano.

Aos “Kutchinos” do IPB, que durante três anos foram a minha família. Obrigado por todas as aventuras que me proporcionaram na melhor altura da minha vida.

À turma B do Mestrado da FADEUP, obrigado pela união, companheirismo e humildade que todos vocês demonstraram. Foram a melhor turma que já tive.

Aos meus amigos de sempre, Obrigado. Nem sempre estive presente e mesmo assim o vosso apoio esteve sempre lá.

Aos meus alunos, por todos os desafios que me colocaram. Pela colaboração, empenho e dedicação. Acima de tudo Obrigado por serem tão genuínos e tão divertidos, as aulas nunca eram aborrecidas convosco.

Ao Professor José António, pela vontade em nos fazer crescer profissionalmente. Pela exigência que nos fez melhorar.

À Professora Manuela Brochado, obrigado pelo empenho, dedicação e aconselhamento. Obrigado pela paciência, resiliência e exigência que até me fizeram dançar. Obrigado por todos os ensinamentos e todas as oportunidades. Foi incansável.

A todos os professores, do IPB e da FADEUP, pela partilha de conhecimento, pela exigência e pelo acompanhamento que alimentaram e tornaram possível a concretização do meu objetivo.

Aos funcionários da Escola Secundária Francisco de Holanda, os mais bem-dispostos que alguma vez conheci. Vou sentir saudades...

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA.....	III
AGRADECIMENTOS	V
RESUMO.....	XV
ABSTRACT	XVII
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XIX
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO PESSOAL.....	3
1. ENQUADRAMENTO PESSOAL	5
1.1. QUEM SOU EU E O QUE ME TROUXE AQUI?!.....	5
1.2. SER PROFESSOR: COMO SERÁ?	7
1.3. O EP EM EF: O MEU ENTENDIMENTO Vs A LITERATURA.....	9
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL.....	13
2. A PRÁTICA PROFISSIONAL.....	15
2.1. ENQUADRAMENTO LEGAL, INSTITUCIONAL E FUNCIONAL	15
2.2. A ESCOLA ENQUANTO INSTITUIÇÃO.....	16
2.3. A MINHA ESCOLA	17
2.4. A MINHA TURMA	18
2.5. O NÚCLEO DE ESTÁGIO.....	20
CAPÍTULO III – REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	23
3. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL.....	25
3.1. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO/APRENDIZAGEM.....	26
3.1.1. CONCEÇÃO DO ENSINO E DA EDUCAÇÃO FÍSICA	27
3.1.2. PLANEAMENTO	29
3.1.3. REALIZAÇÃO	36
3.1.3.1. O CHOQUE COM A REALIDADE	36
3.1.3.2. O CLIMA DA AULA	39
3.1.3.3. MAIS APRENDIZAGEM, MELHOR INSTRUÇÃO E MELHOR <i>FEEDBACK</i>	42
3.1.3.4. UMA FORMA DE ENSINAR EM EQUIPA.....	46
3.1.3.5. A DANÇA COMO MEIO DE SUPERAÇÃO	48
3.1.3.6. MODELOS DE ENSINO: DO MID AO MED.....	50
3.1.3.7. TURMA PARTILHADA: UMA NOVA REALIDADE.....	56

3.1.4. AVALIAÇÃO	60
3.2. PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E ENVOLVIMENTO COM A COMUNIDADE.....	63
3.2.1. O DIRETOR DE TURMA	64
3.2.2. DESPORTO ESCOLAR.....	66
3.2.3. TORNEIO DE BASQUETEBOL 3x3.....	69
3.2.4. CORTA-MATO ESCOLAR: XICO OLIMPÍADAS	72
3.2.5. OLIMPÍADAS DA MATEMÁTICA	75
3.2.6. TORNEIO DE VOLEIBOL.....	77
3.2.7. A VISITA À SERRA DA ESTRELA E O <i>SNOWBOARD</i>	78
3.2.8. O BATISMO DE <i>SURF</i>	79
3.2.9. PEDDY-PAPER NA SERRA DA PENHA	81
3.2.10. XICO FUN CAMP.....	82
3.3. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	84
3.3.1. FORMAÇÃO INTERNA DE DANÇA.....	84
3.3.2. FORMAÇÃO DE JUDO PARA PROFESSORES DE EF	86
3.3.3. “NUTRIÇÃO CONSCIENTE”	89
CAPÍTULO IV – ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO	93
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
O DESTINO A MIM ME PERTENCE	115
BIBLIOGRAFIA	119
ANEXOS	XXI

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 - FORMATO DOS ÍTENS DE RESPOSTA DO PAPC-CJ E DO PIP-CJ	102
---	-----

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 - COMPARAÇÃO ENTRE AVALIAÇÃO FÍSICA INICIAL E FINAL	105
TABELA 2 - VALORES DE REFERÊNCIA <i>FITNESSGRAM</i>	105
TABELA 3 - EVOLUÇÃO DAS VARIÁVEIS DO PAPC-CJ.....	107
TABELA 4 - EVOLUÇÃO DAS VARIÁVEIS DO PIP-CJ.....	108

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I - PERFIL DE AUTOPERCEPÇÃO CORPORAL (PAPC-CJ) E PERFIL DE IMPORTÂNCIA (PIP-CJ) PARA CRIANÇAS E JOVENS	XXIII
--	-------

RESUMO

O ano em que decorre o Estágio Profissional (EP) assume-se como um dos anos mais importantes na vida de um professor, pois é o culminar de um processo de formação exaustivo e é também o choque com a realidade. Sendo um ano repleto de novas aprendizagens e de novas experiências, este define muito daquilo que vai ser forma de estar e de ensinar do professor. O meu EP realizou-se na Escola Secundária Francisco de Holanda, situada no centro da cidade de Guimarães, foi durante muitos anos a Escola Industrial da cidade e é hoje uma referência no ensino a nível nacional. Estive lá colocado com mais dois colegas, que com o tempo se tornaram amigos e juntos ultrapassamos com sucesso, julgo eu, todos os desafios que nos foram surgindo ao longo deste trajeto. Assim, após uma breve introdução surge o relatório, que em jeito de reflexão espelha um pouco daquilo que foi esta aventura. Divido em cinco capítulos, este tem início com a minha apresentação e aqui refiro o que foram as minhas experiências anteriores e tento também passar um pouco da minha essência através das palavras. De seguida, faço uma contextualização legal, institucional e funcional daquilo que considero mais relevante em relação ao Estágio e onde também apresento o contexto escolar onde estive inserido. Estes representam assim o primeiro e o segundo capítulo deste documento e que são respetivamente o “Enquadramento pessoal” e o “Enquadramento Profissional”. O capítulo seguinte é realmente o cerne do trabalho onde refiro todos os aspetos relevantes da minha prática profissional enquanto docente, descrevendo e refletindo acerca de tudo aquilo que me fez crescer ao longo deste ano. Este capítulo denomina-se “Realização da Prática Profissional”. No quarto capítulo apresento o meu projeto de investigação-ação que incidiu num estudo de caso acerca do impacto de um programa de treino funcional nos níveis de aptidão física, autoestima e autoperceção de uma aluna que é doente oncológica. Por último, o quinto capítulo diz respeito à reflexão final e às minhas perspetivas para o futuro.

PALARAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; PROFESSOR; APTIDÃO FÍSICA; AUTOESTIMA.

ABSTRACT

The year in which the Professional Internship takes place is one of the most important years in the life of a teacher, because it is the culmination of a process of exhaustive training and also the clash with reality. A year full of new learning and new experiences capable of define much of what will be the way to teach in future years. My Professional Internship took place at the Francisco de Holanda Secondary School, located in the center of the city of Guimarães, which was for many years the Industrial School of the city and it's now a reference in education at national level. I was there with two other colleagues who became friends and together we successfully surpassed all the challenges that arose along the way. Thus, after a brief introduction comes the report, which in the way of reflection mirrors a little of what this adventure was. I divided it into five chapters and the first one begins with my presentation, where i also refer to what my previous experiences were and I also try to pass some of my essence in words. Then i make a legal, institutional and functional contextualization of what I consider most revealing in relation to the Internship and where I also present the school context where I was inserted. These represent the first and second chapters of this document and are respectively the "Personal Framing" and the "Professional Framework". The next chapter is really the core of the work where I refer all the relevant aspects of my professional practice as a teacher, describing and reflecting on everything that made me grow throughout this year. This chapter is called "Realization of Professional Practice". The fourth chapter is a little different from its predecessors because here I present my research that focused on a case study about the impact of a functional training program on the levels of physical fitness, self-esteem and self-perception of a student who is sick cancer. Finally, the fifth chapter concerns the final reflection and my prospects for the future.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; PROFESSIONAL INTERNSHIP; TEACHER; PHYSICAL APTITUDE; SELF ESTEEM.

LISTA DE ABREVIATURAS

DE – Desporto Escolar

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MED – Modelo de Educação Desportiva

MID – Modelo de Instrução Direta

PC – Professor Cooperante

PO – Professor Orientador

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

PA – Plano Anual

DT- Diretor de Turma

INTRODUÇÃO

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”
(Coralina, s.d.)

O presente documento foi realizado no âmbito da Unidade Curricular (UC) Estágio Profissional (EP), inserida no plano de estudos do 2º Ciclo que dá acesso ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

O EP decorreu então durante todo o ano letivo na escola Secundária Francisco de Holanda, em Guimarães. Na escola estava inserido num núcleo de estágio com mais dois colegas, que sempre me acompanharam e ajudaram em todas as atividades e além disso tinha também uma professora cooperante (PC) e um professor orientador (PO) que foram os responsáveis por me guiar nesta aventura recheada de aprendizagens.

Essas aprendizagens resultaram em grande parte das experiências que vivenciei ao longo do ano com a minha turma residente. Frequentavam o 12º Ano de escolaridade no curso de Línguas e Humanidades, eram vinte e sete alunos, todos diferentes e todos eles preencheram o meu ano com os mais variados sentimentos. Com todos eles aprendi um pouco mais daquilo que é a arte de ser professor. Todo o planeamento, conceção, realização e avaliação desta turma ficou inteiramente a meu cargo, tendo sempre a supervisão da PC, que por sua vez trabalhou sempre no sentido de aconselhar e guiar e nunca no de ordenar. Este facto fez-me sempre sentir autónomo ao longo do ano e considero ter sido muito importante na construção da minha identidade profissional.

Segundo Batista e Queirós (2015), a prática de ensino oferece aos futuros professores a oportunidade de imergirem na cultura escolar nas suas mais diversas áreas, desde as suas normas e valores, aos seus hábitos, costumes e práticas que comprometem o sentir, o pensar e o agir daquela comunidade em particular.

A escola não é um corpo estranho para um futuro professor, afinal ele também por lá passou enquanto aluno, mas de facto esta é uma comunidade particular e incorpora diversas áreas, algumas delas invisíveis aos alunos e que nesta transição entre aluno e professor se tornaram perceptíveis. Assim, ao longo do ano cada vez mais me fui sentindo parte integrante da comunidade escolar, sentindo, pensando e agindo de acordo com as suas normas e valores.

Tendo sido este o primeiro contacto com a realidade fora da faculdade, muitas vezes não era fácil fazer a conexão entre aquilo que eu tinha aprendido para o que eu queria ensinar. Nóvoa (2009) refere que a transição de aluno para professor é fundamental para consolidar as bases de uma formação que tenha referências lógicas de acompanhamento, de formação em situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente.

“O estágio profissional, sendo a última fase da formação inicial, tem como objetivo promover as vivências que conduzem ao desenvolvimento da competência profissional... Na verdade, aquilo que se pretende, e que eu pretendo, é ser-se competente na profissão.” (Ferreira, 2015, p. 114). Para que seja possível aos futuros professores atingirem a competência, segundo Batista (2011) é necessário que tenham nas suas escolas tempo e espaço para pensar, para analisar, para produzir, para construir e (re)construir o pensamento, o conhecimento, as crenças e as conceções.

Se hoje sou mais competente do que quando era no dia em que iniciei o EP? Sem dúvida. Mas o caminho é longo e este ano foi só o primeiro passo.

Com o título de “aprender a arte de ser professor” apresento neste documento aquilo que foi o meu ano letivo desde o dia 1 de setembro de 2016, referindo as minhas dificuldades e as minhas conquistas, contando as minhas histórias, mas acima de tudo refletindo sobre a minha atividade enquanto docente de Educação Física.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO PESSOAL

1. ENQUADRAMENTO PESSOAL

“Sou sempre eu mesmo mas com certeza não serei o mesmo para sempre”
(Lispector, s.d.)

1.1. QUEM SOU EU E O QUE ME TROUXE AQUI?!

Ao sábado à noite é dia de encontrar os amigos, tempo de conviver e de falar sobre a vida. Era mais uma noite normal e lá estávamos nós, mas desta vez com um tema de conversa bem intrigante, o destino. Alguns comentavam que tinham a convicção de que quando nasceram já teriam o destino traçado, que não interessava o que fizessem, por onde passassem ou os planos que delineassem, o seu caminho estava traçado.

Relato esta conversa entre amigos para dizer que eu acredito precisamente no contrário, o destino quem o traça somos nós. As nossas vivências, as nossas crenças e o meio em que escolhemos estar envolvidos é que vão alinhar o nosso caminho. Com o caminho preparado é só fazermos-nos à estrada e ter força para ultrapassar os obstáculos que vão surgindo.

“O investimento no progresso comportamental e moral apresenta-se com caráter de urgência inadiável. Contudo só progredimos, se nos formarmos por dentro, se tomarmos como norma de conduta a justiça, a verticalidade e a retidão, a nobreza e a humildade nas avaliações, nos procedimentos e nos relacionamentos; se nos carregarmos de convicções e deveres.” (Bento, 2015, pag.12).

O meu nome é José Carlos Lemos Silva e sou natural da cidade que viu Portugal nascer, Guimarães. Terra de gente com fortes convicções e eu não sou exceção à regra. Tenho vinte e cinco anos e depois de muito trabalho estou cada vez mais perto de realizar o meu sonho.

Sou o mais velho de três irmãos e todos nós temos a nossa vida ligada ao desporto, o futebol sendo mais específico. Deste modo, é fácil entender como o desporto está intimamente ligado ao meu dia a dia e ao da minha família, pois além de ter sido praticante da modalidade durante vários anos, continuo, assiduamente, a acompanhar o percurso desportivo dos meus irmãos.

Em relação ao meu percurso desportivo, este começou bem cedo e muito por incentivo dos meus pais e de alguns familiares ingressei num clube de futebol, sendo que essa decisão acabou por ligar a minha vida ao desporto. Essa ligação mantém-se, embora não do ponto de vista do praticante mas sim de estudante, pois fui aprofundando os meus estudos nessa área com uma Licenciatura no Instituto Politécnico de Bragança e mais recentemente um Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Porém, desde o dia em que me iniciei no Futebol até ter ingressado num curso superior passaram-se muitos anos enquanto jogador, foram milhares de treinos, centenas de jogos e felizmente mais vitórias do que derrotas. No entanto, foram essas vitórias e essas derrotas que me fizeram crescer enquanto indivíduo e alimentaram uma paixão que despertou em mim uma vontade muito grande de continuar ligado ao desporto durante o resto da minha vida.

A Educação Física (EF) é também uma paixão que foi crescendo ao longo da minha formação, tornando-se na minha disciplina favorita. Permitiu-me entrar em contacto com outras modalidades e abrir o meu leque de experiências motoras, motivando-me e despertando em mim vontade de aprender ainda mais. Por isso, a opção de um dia lecionar esta disciplina tornou-se, para mim, bastante clara desde muito cedo. Claro que os bons exemplos de Professores que fui tendo durante o segundo e o terceiro ciclo foram alimentando esse “sonho” mas no secundário, ao longo de três anos deparei-me com aulas de EF lecionadas sem motivação, sem qualquer tipo de conteúdo que me fizeram estagnar em termos de aprendizagem e de certa forma, fizeram-me tornar esse “sonho” num objetivo de vida.

Depois de um ano onde estiveram reunidas todas as condições para eu sentir na pele o que era realmente ser professor, a minha vontade e o meu desejo de prosseguir essa carreira é ainda maior até porque “os professores são os mais afortunados e bem-aventurados entre todos aqueles que trabalham. Têm o privilégio de fazer renascer a vida em cada dia, semeando novas perguntas e respostas, novas metas e horizontes. Constroem edifícios que perdurarão para sempre, porque a sua construção usa o cimento da entrega, da verdade e do amor”. (Bento, 2008, p.77)

Considero-me um sortudo pois tive uma oportunidade que nem todos podem ter, a de estudar durante cinco anos numa área pela qual sou apaixonado. Encontro-me assim em contagem decrescente para concretizar o meu objetivo e um dia irei poder transmitir toda a minha paixão aos meus alunos, contribuindo ainda para as boas práticas pedagógicas na EF, com aulas motivantes, dinâmicas, cheias de aprendizagens válidas e significativas para os alunos.

1.2. SER PROFESSOR: COMO SERÁ?

“É preciso escolher um caminho que não tenha fim, mas ainda assim, caminhar sempre na expectativa de encontrá-lo.” Amaral, (s.d.).

No início do EP, eram inevitáveis as dúvidas, “como irá ser a escola?”, “como serão os professores?” “e os alunos vão gostar de mim?”. No entanto, essas questões não me preocupavam em demasia pois sabia que mais tarde ou mais cedo todas elas iriam ter uma resposta.

A “cadeira de sonho” é uma expressão muitas vezes utilizada no Mundo do futebol pelos treinadores que tem a felicidade de treinar o seu clube do coração. Será esta mesma expressão que um dia utilizarei quando me tornar professor de Educação Física. Sendo que neste momento estou ainda na condição de “treinador adjunto”, estou feliz, pois estive a aprender com os melhores.

Apesar de poder aprender com quem tem muito para ensinar, a palavra de ordem num estágio profissional é “trabalho”. E trabalho era, sem dúvida, algo que esperava ter bastante, mas obviamente que todo o trabalho é recompensado. Neste caso é recompensado com aprendizagens lógicas e significativas, em contexto profissional e que são importantíssimas para o meu futuro percurso docente. Claro que enquanto professor, a capacidade de trabalho é um pré-requisito obrigatório e segundo Nóvoa (2009) a formação de professores deve valorizar o trabalho em equipa e o exercício coletivo da profissão, acrescentando ainda o autor que a capacidade de trabalho em equipa faz parte do que é ser “um bom professor”. Por isso, eu acreditava que os meus colegas estagiários e PC me iriam fazer crescer através da partilha de conhecimentos, experiências e do questionamento acerca das minhas ações/decisões, pois de mim podiam esperar exatamente o mesmo.

Na verdade, grande parte do tempo que passava na escola foi passado com o núcleo de estágio e por isso eu acreditava que grande parte do conhecimento/aprendizagem que iria adquirir ao longo deste percurso viria das pessoas que acabei de mencionar.

Sabia que outra grande fonte de aprendizagem, como não podia deixar de ser, seriam os meus alunos que inconscientemente me iriam ensinar muito, e cada ação que estes realizassem nas minhas aulas, boa ou má, devia ter uma reflexão da minha parte. Segundo Schön (1992) refletir trata-se de olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o momento, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou e que significado lhe atribui. Atribui a esta tarefa de reflexão uma real importância desde o início do ano letivo, até porque sabia que esta era determinante para o meu desenvolvimento enquanto profissional.

Afinal se eu quero ser melhor professor, ninguém melhor que os alunos para me apontarem o caminho certo. Nesse aspeto penso que a minha turma não poderia ter sido melhor, pois foram bastante aplicados e motivados para a prática e esperavam de mim desafios novos a cada aula. Isto fez com que eu tivesse que me superar em cada planeamento, que estudasse e que pensasse em novas formas de atividade para os manter focados e motivados.

Para finalizar, a escola que me acolheu é uma escola conceituada na zona em que está inserida e agora é fácil para mim perceber porquê, pois tudo é feito com a máxima das exigências, tanto em EF como em todas as outras disciplinas. Na verdade, era isso mesmo que esperava por parte da escola: exigência máxima. No entanto, para que fosse possível superar tamanha exigência foi também essencial a disponibilidade que todos os intervenientes escolares demonstraram para me ouvir e auxiliar sempre que fosse necessário.

Numa perspetiva mais global, o ano de estágio é fundamental na construção do meu “eu” enquanto profissional docente, afinal de contas tudo o que eu vivi é algo que não se aprende na faculdade, é necessário vir para o terreno e aprender com aqueles que já lá estão de facto e vivem essa realidade no dia a dia. Essa experiência ligada ao conhecimento teórico que trago da minha formação pode criar as condições necessárias para que me torne um bom profissional, até porque segundo Campos (2007) o docente baseia-se nas suas capacidades, na sua sensibilidade e na sua forma de ser e agir para colocar ao dispor dos seus alunos todos os seus conhecimentos e experiências.

1.3. O EP EM EF: O MEU ENTENDIMENTO VS A LITERATURA

“A prática é fonte de construção do conhecimento e a reflexão sobre as práticas, o instrumento dessa construção”. Cunha (2008, p.94)

O ano de estágio é o desafio final na consagração de qualquer estudante de EF, é o derradeiro esforço de uma caminhada que começou há cinco anos atrás e tem neste último a aplicação prática de tudo aquilo que se aprendeu. Mas é como se tudo isso não fosse suficiente e de facto não é. Sem dúvida que toda a informação teórica é necessária e fundamental para o desenvolvimento do professor, mas só com isso o professor não está preparado para enfrentar a realidade que se vive nas escolas.

É preciso mais e o momento do estágio é a oportunidade para se aplicar os conhecimentos já adquiridos. Sempre supervisionado por professores experientes como o são a PO e o PC que o vão aconselhar, ajudar e criticar sempre que for necessário. Tudo isto no sentido de fazer com que o estagiário entenda o meio onde está inserido e aplique as melhores estratégias em toda a sua atividade.

A verdade é que “ a ação pedagógica é tão complexa que está sujeita a tantas e em parte desconhecidas influências que não é possível esclarecê-la de um modo inequívoco por meio de uma teoria.” (Bento, 1995, p.52). A atividade de ser professor é algo imprevisível e este deve estar preparado para dar a melhor resposta às contingências que a profissão lhe apresenta diariamente. Daí que o EP seja “um projeto de formação do estudante com a integração do conhecimento profissional e prático necessário ao Professor numa interpretação atual da relação teoria prática e contextualizando o conhecimento do espaço escolar” (Matos, 2011, p.3).

O Professor Paulo Santos da Faculdade de Letras da Universidade do Porto referiu nas VI Jornadas de Encerramento do Estágio Profissional (evento organizado pela faculdade para os seus estagiários) que “A FADEUP deve servir de exemplo para a formação de Professores de qualidade efetiva no ensino universitário Português”. Esta afirmação do Professor parte de uma crença que este tem e que é compartilhada por muitos dos seus colegas de profissão, de que as aprendizagens profissionais são adquiridas de forma mais eficaz quando situadas num ambiente profissional adequado e em colaboração com profissionais experientes (Jones & Straker, 2006).

Para Nóvoa (2009) é necessário construir uma formação de professores dentro da profissão, por isso o EP deve ser considerado como terreno privilegiado no início dessa construção. Aqui, o estagiário assume um papel preponderante, pois é ele o principal autor da sua aprendizagem e tem no estágio a oportunidade de estar já envolto num meio que no futuro será o seu.

Assim, este vai ter a oportunidade de acumular uma série de vivências e de aprendizagens que de outra forma não o conseguiria, até porque para Batista & Queirós (2015) o estágio serve para aclarar ao estagiário alguns pressupostos básicos da docência e uma forma de ligação entre a formação inicial e a profissão.

Além de tudo o que já escrevi acerca do estágio, penso que acima de tudo o objetivo do mesmo é criar profissionais competentes, capazes de refletir e ir à procura de novos saberes, novas estratégias e que estejam sempre disponíveis a aprender. Desta forma poderão ser realmente bons a ensinar, por conseguinte, “a existência de tempo e do espaço para pensar, analisar, produzir, construir e (re)construir o pensamento, o conhecimento, e as concepções é realmente curial” (Batista & Queirós, 2015, p.35).

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO PROFISSIONAL

2. A PRÁTICA PROFISSIONAL

“Nem todos os caminhos são para todos os caminhantes.” (Goethe, s.d.).

2.1. ENQUADRAMENTO LEGAL, INSTITUCIONAL E FUNCIONAL

O EP está inserido no plano de estudos do 2º ciclo em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário e decorre ao longo do segundo ano de formação. A estrutura e funcionamento do mesmo consideram os princípios decorrentes das orientações legais, nomeadamente as presentes no Decreto-lei nº74/2006 de 24 de março e o Decreto-lei nº43/2007 de 22 de fevereiro e têm em conta o regulamento Geral dos segundos ciclos da Universidade do Porto, o Regulamento geral dos segundos ciclos da FADEUP e o Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física.

“A natureza complexa, unitária e integral do processo de ensino e aprendizagem, bem como as características gerais do sistema educativo, pelas condições locais das situações de educação e pelas condições mais próximas da relação educativa, obrigam a uma tentativa de integração e de interligação das várias áreas e domínios a percorrer no processo de formação (...)” (Matos, 2011, p.2).

Assim enquanto Professor-Estagiário exerci várias tarefas que estão para além da lecionação por si só e numa lógica de desenvolvimento profissional que fosse o mais abrangente possível a minha intervenção na escola desenrolou-se em três áreas de desempenho distintas.

A primeira é então a “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem” (Área 1) e aqui está incluída a lecionação, pois esta área diz respeito a tudo o que sejam tarefas de conceção, planeamento, realização e avaliação, sendo que me cabe a mim promover as situações e o ambiente que melhor se adegue ao processo de aprendizagem dos alunos no âmbito da Educação Física (Batista & Queirós, 2015).

A área seguinte é a “Participação na escola e relação com a comunidade” (Área 2), e como o próprio nome indica esta diz respeito a tudo o que não seja de âmbito letivo, tal como a organização de atividades, conselhos de turma ou reuniões do grupo de EF, sendo o seu principal objetivo uma integração saudável na escola e na comunidade que a envolve. Esta área é bastante importante numa fase inicial da carreira dos professores pois “materializa-se no conhecimento da escola e do contexto de envolvimento, tendo por objetivo que o estudante-estagiário seja capaz de se envolver nas atividades que ultrapassam o âmbito da lecionação da turma que acompanha, tornando-se uma pessoa promotora de sinergias entre a escola e o meio”. (Batista & Queirós, 2015, p.38).

Em último lugar mas não menos importante surge o desenvolvimento profissional e esta surge na necessidade do professor entender que o conhecimento está em constante renovação e por isso é da sua responsabilidade manter uma procura constante de novos saberes através da investigação/ação e da reflexão.

De referir ainda que todo o processo terá sempre o olhar cauteloso da PC e a supervisão do PO.

2.2. A ESCOLA ENQUANTO INSTITUIÇÃO

Para Andrade (2017), o papel da escola é transmitir o conhecimento sistematizado, contudo a sua função está na realidade muito para além dessa simples transmissão do saber. A escola deve também auxiliar os alunos a terem uma visão crítica e democrática, por meio da transmissão de valores e atitudes.

A escola é “um local de formação multilateral e de realização das possibilidades naturais e sociais do desenvolvimento e aperfeiçoamento do Homem como ser biossocial” (Bento, 1989, p.15). Considero-a então como uma parte fundamental da sociedade atual, especialmente no que diz respeito à formação de indivíduos críticos e produtivos para a sociedade. De certo

modo, esta é uma tarefa cada vez mais complexa, já que a escola é um espaço público e cada vez mais se vai tornando num espaço multicultural.

Entendendo então que cada indivíduo tem a sua própria cultura, as suas próprias crenças e as suas próprias necessidades, a escola deveria ser capaz de adaptar os conteúdos às singularidades e interesses de cada um, fugindo assim à ideia de uma escola de massas e de um currículo “pronto-a-vestir”.

Na verdade, com as alterações que tem vindo a ser feitas na escola, o caminho tomado não me parece ser o melhor, até porque o espaço para a criatividade, invenção ou expressão corporal tem cada vez menos espaço nos currículos, abrindo assim espaço para as disciplinas como a Matemática ou o Português.

Mas ao fazer isso, não está a escola a diminuir a oferta formativa para os alunos? Segundo Batista & Queirós (2014) está, e muito, pois está a criar um currículo redutor e demasiado centrado em resultados, restringindo assim de forma marcada a ação educativa, fazendo da escola uma instituição de ensino esvaziada de componentes experimentais e de áreas de aplicação. Dubet (1997) refere que se a escola não fundar um novo projecto educativo, ela não resistirá.

Em suma, a escola deve ser uma instituição eclética e deve oferecer aos seus alunos um vasto leque de aprendizagens e de vivências que não se centrem apenas no conhecimento de áreas como as ciências ou as línguas. Os alunos devem ser submetidos a diferentes estímulos com vista a que se tornem indivíduos completos, com conhecimento, espírito crítico, crenças e valores que façam deles uma parte integrante e valiosa da sociedade.

2.3. A MINHA ESCOLA

A escola que me acolheu tem o nome de Escola Secundária Francisco de Holanda e faz parte de uma agrupamento de escolas que se situa na cidade de Guimarães, sendo que desse mesmo agrupamento faz parte uma escola com o segundo e terceiro ciclo de ensino, a EB 2/3 Egas Moniz e ainda duas escolas primárias, a EB 1 Pegada e a EB 1 de Santa Luzia.

Em relação à escola na qual lecionei, esta é bastante prestigiada na cidade e já conta com mais de 150 anos de história. Fundada em 1864 com a denominação de Escola Industrial de Guimarães, esta tinha como objetivo formar operários para a indústria têxtil da região. Completamente remodelada, a escola tem agora um ar moderno, mantendo porém, várias indicações e peças históricas que servem também para mostrar aos novos alunos um pouco da história da instituição onde eles se encontram.

A oferta formativa que esta oferece aos alunos é bastante diferenciada contando com quatro curso científico-humanísticos e cinco cursos profissionalizantes, tudo isto para cerca de setecentos alunos. Além disso é uma escola empreendedora e dinâmica e pela experiência inicial que estou a ter, tem pessoas sempre dispostas a ajudar quem quer aprender. Prova disso, é o facto de receber todos os anos professores estagiários de diferentes ramos.

No presente ano existiram dois núcleos de estágio na escola, um de Educação Física e outro de Matemática e que pertenciam respetivamente à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e ao Instituto da Educação da Universidade do Minho.

Em relação à Educação Física, o departamento conta com doze professores além dos três estagiários e para as nossas aulas temos ao nosso dispor: um pavilhão para as modalidades de desportos coletivos, um auditório para os desportos individuais, como as lutas, a dança ou a ginástica. Além disso, existe ainda um espaço exterior que é utilizado para o atletismo e para o basquetebol, já que tem duas tabelas para esse efeito.

Apesar de a escola ser praticamente nova, estes espaços não tem as melhores condições para as aulas, mas esta é infelizmente a realidade das escolas em Portugal e é assim que temos de trabalhar sempre oferecendo aos alunos o nosso melhor.

2.4. A MINHA TURMA

Penso que não haverá dúvidas da importância da profissão de Professor na sociedade, pois a ele cabe o difícil mas honroso dever de preparar as gerações mais novas para o futuro. “Cabe ao professor decidir e aplicar as técnicas e

processos mais eficazes para que as aprendizagens e a formação se façam com mais rapidez, com mais consistência e com mais durabilidade.” (Reina, 2015, p. 88).

Posto isto, a responsabilidade ao receber uma turma era muita. Iria ter a meu cargo uma série de jovens, todos eles diferentes entre si mas que esperavam o mesmo de mim: que fosse capaz de os ensinar. Era por isso minha obrigação dar o meu contributo, embora que pequeno, para que cada um dos meus alunos pudessem na sua vida futura, atingir o sucesso pessoal e profissional.

Em reunião do núcleo de estágio com a PC, esta atribuiu a cada um de nós uma turma e deu um pequeno *feedback* acerca das mesmas visto que já as conhecia. Recordo as palavras da PC acerca da minha turma, o 12^aLH3, como sendo uma turma de trabalho, muito motivada para a prática desportiva mas que deveria ter cuidado com alguns elementos que tendem a dispersar um pouco das actividades, isto se o professor não marcar bem a sua posição de comando.

Num primeiro contacto com a turma, o que a professora cooperante referiu logo no início do ano letivo parecia um espelho do que a turma realmente era, pois todos eles estavam motivados e muito empenhados para todos os desafios que eu ia propondo. No final da primeira aula estava realmente contente com a turma, pois eram alunos ativos, com vontade de praticar desporto e muito abertos aos novos desafios que ia propondo.

No entanto, com o desenrolar das semanas fui sentindo algumas dificuldades no controlo da turma. Eram alunos irrequietos e como o espaço que tinha para a aula era limitado, tornava-se impossível colocar todos na atividade principal. Assim, comecei a organizar atividades extra de treino funcional para os alunos que estavam fora das situações de aprendizagem.

No dia 27/09/2016 foi a primeira aula de futsal e o meu objetivo era realizar a avaliação diagnóstica da turma nessa modalidade. Acerca dessa aula escrevi no meu diário de bordo o seguinte: “ (...) não consegui controlar da melhor forma toda a turma estando a tentar avaliar metade e tendo a outra metade em tarefas extra. Por isso numa próxima aula deste género penso que será melhor procurar exercícios mais básicos mas que me permitam cumprir o objetivo de identificar o nível de aprendizagem dos alunos e ao mesmo tempo

manter aqueles que estão em tarefas de Treino Funcional focados na tarefa". (Aula 3 e 4, 27 de outubro).

A verdade é que o professor é um líder e nas primeiras aulas perante os meus vinte e sete alunos, com apenas menos seis anos do que eu, tive dificuldades em assumir totalmente esse papel. Mas como depois da tempestade vem a bonança, acabei por encarnar esse papel e tudo começou a fluir melhor e cerca de um mês depois o que escrevia nas minhas reflexões havia de mudar: (...) saí da aula bastante satisfeito, já que senti uma turma empenhada nas tarefas e com vontade de aprender sendo que da minha parte enquanto professor penso que melhorei alguns pontos nesta aula em relação não só ao controlo da turma mas também em relação à minha qualidade de instrução." (Aula 15 e 16, 20 de novembro).

Apesar dessas dificuldades iniciais, a minha turma era recheada de jovens bem dispostos, disponíveis para aprender e que tornaram o meu ano de EP numa aventura repleta de surpresas. Foram eles que durante este ano alimentaram o meu sonho, a minha vontade e o meu objetivo de ser Professor de EF.

2.5. O NÚCLEO DE ESTÁGIO

“O talento vence jogos, mas só o trabalho em equipa ganha campeonatos” Jordan (s.d.)

No dia em que soube a escola onde iria realizar o meu EP fiquei também a conhecer os que seriam os meus colegas de estágio. Seria com eles que iria unir forças para ultrapassar todas as dificuldades que pudessem surgir ao longo do ano. Eu sabia que eles podiam contar comigo para o que precisassem. Mas e eu? Será que podia contar com eles?

A verdade é que sim e é de facto impressionante como três jovens, aspirantes a Professores de EF que estudavam na mesma faculdade, no mesmo curso e que vivem na mesma cidade não se conheciam. Mais impressionante ainda, é o facto de três desconhecidos terem formado um

núcleo de estágio tão sólido e com um tão grande espírito de entreajuda, que se manteve desde o primeiro ao último dia de estágio.

O facto de termos o futebol no nosso ADN desportivo talvez tenha sido um elemento de ligação, mas acredito que o que proporcionou esta união era o objetivo que tínhamos em comum. Ser professor é algo que os três queremos muito e percebemos desde o primeiro contacto que tivemos, que o trabalho em equipa seria a melhor forma de atingir os nossos objetivos.

Apesar do trabalho de professor ser algo que este desempenha sozinho, ele não deve nunca fechar a porta da sua sala de aula. Por vezes, tudo o que é necessário para tornar um trabalho que já é bom em excelente é um outro ponto de vista. Por isso mesmo, algo que é de salientar é o facto de este núcleo ter estado sempre presente nas aulas uns dos outros, ajudando, criticando e refletindo sobre tudo o que se passava. Foi assim que crescemos, juntos.

Acredito que a união foi o que nos fez terminar o estágio com sucesso e a verdade é que passamos de meros desconhecidos, a verdadeiros amigos e aprendendo com os erros de cada um fomos capazes de crescer pessoalmente e profissionalmente.

Apesar do núcleo de estágio ter funcionado todo o ano em plena harmonia houve em certos momentos algumas discórdias, pois tínhamos opiniões diferentes que deram lugar a várias discussões e até a algumas subidas no tom de voz. Mas o certo é que sempre conseguíamos chegar a um consenso e terminávamos o dia da mesma forma que o começamos, como amigos.

CAPÍTULO III – REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

3. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

Aprende para ensinar, ensina
para viver, vive para educar...

A minha jornada começou como a de qualquer outra pessoa, aos seis anos de idade era altura de entrar para a escola, aprender a ler e a escrever mas acima de tudo isso, aprender a viver em sociedade. Confesso que no início detestava a escola, a professora gritava alto, mandava-nos trabalho de casa e quando não os fazia tinha direito a umas palmadas. Além disso, toda aquela azáfama do recreio não era algo com que eu soubesse lidar, estava habituado a estar sozinho.

Dezanove anos depois de entrar na escola, não tenho intenções de a deixar, continuo a estudar e estou a um pequeno passo de me tornar naquela figura que aos seis anos me fazia odiar a escola, um professor. Não sei ao certo em que período da minha vida escolar decidi que queria seguir essa profissão, mas com o tempo comecei a ver a escola e os professores de uma perspetiva diferente, afinal eles eram os responsáveis pelo futuro da sociedade. “O professor, independentemente das alterações que ocorram no ensino e na educação, tem sido e continuará a ser considerado um elemento central na e à sociedade.” (Gomes et al., 2013, p. 254).

O meu desejo de ensinar e de contribuir para o desenvolvimento da nossa sociedade vai ser materializado através do desporto, uma área pela qual sou apaixonado. Mas como praticante por si só, nenhum desportista tem o conhecimento pedagógico necessário para ensinar, por isso decidi investir na minha formação e foi essa decisão que me trouxe à realização de um EP.

Hoje sei que tomei a decisão certa, quero dedicar a minha vida a ensinar e a demonstrar a toda a gente que o valor do desporto não se esgota no ensino das habilidades desportivas, o professor de EF ensina muito para além disso. Hoje sei que “a filosofia e os valores presentes na doutrina da Educação Física e do Desporto, ainda que, na maioria das vezes, se expressem, apenas, através do “currículo oculto”, sublinham mais do que um projeto de domínio das habilidades desportivas e de desenvolvimento físico, um projeto de educação

integral, de educação cívica, ética, de desenvolvimento de competências de vida com aplicações fora dos muros do desporto e da atividade física.” (Rosado, 2011, p. 12)

A verdade é que um ano na escola enquanto professor de EF preencheu-me de aprendizagens, de momentos, de amizades, de curiosidades, enfim, foi um misto de sensações que resultaram em crescimento pessoal e profissional. Mas ao pensar em tudo o que passou, mais do que uma realização profissional, para mim foi a caminhada final com direção à realização do meu sonho, viver para ensinar.

3.1. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO/APRENDIZAGEM

Em qualquer desporto, coletivo ou individual, assim como em qualquer atividade profissional antes da ação propriamente dita, é necessário traçar estratégias que nos levem a atingir o objetivo a que nos propusemos. No caso do professor, o seu objetivo é ensinar e para isso este deve conceber e organizar a sua atividade antes de passar à sua realização e posterior avaliação.

A esta área de desempenho profissional, as Normas Orientadoras do EP colocam-lhe o nome de “Área 1” e esta engloba a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino. Estas tarefas vão proporcionar ao professor a oportunidade de “construir uma estratégia de intervenção, orientada por objetivos pedagógicos, que respeite o conhecimento válido no ensino da Educação Física e conduza com eficácia pedagógica o processo de educação e formação do aluno na aula de Educação Física.” (Matos, 2014, p. 3).

É na busca de aulas de EF repletas de conteúdo e de oportunidades de aprendizagem para os alunos que os seus professores devem investir na conceção e planificação das aulas. Só assim é possível aplicar as melhores estratégias e as melhores intervenções de forma a potenciar todo o processo de ensino/aprendizagem.

3.1.1. CONCEÇÃO DO ENSINO E DA EDUCAÇÃO FÍSICA

“Agora sei que a Educação Física deveria ocupar, nos programas escolas, o mesmo lugar da formação intelectual” (Gandhi,s.d.)

Quando falamos em ensino, imediatamente pensamos na escola, uma instituição que é por tradição ligada à educação das crianças e jovens. Porém, a nossa sociedade está constantemente a evoluir e como tal, o público que frequenta a escola nos dias de hoje tem interesses, necessidades e até vivências diferentes daqueles que a frequentavam há quinze ou vinte anos atrás.

“Todavia, a escola, (...) continua organizada segundo regras monoculturais que assentam numa conceção compartimentada de conhecimentos, onde predominam os padrões unificadores de educação e formação. As transformações sócio-culturais, em que a diversidade e a pluralidade de ideias e de formas de pensar imperam, impõem novos entendimentos acerca do papel que a escola desempenha na formação dos alunos.” (Mesquita & Rosado, 2011, p. 18). A escola é cada vez mais um espaço intercultural e esta enquanto instituição não está preparada para agir em conformidade com esse facto.

Há uma preocupação demasiado grande com a formação intelectual dos alunos, mas a formação do ser humano vai muito para além disso e sendo a tarefa da escola a de educar, esta tem de alargar os seus campos de ação para conseguir ser bem-sucedida. A verdade é que “não há educação onde não há referência intrínseca aos valores. O compromisso educativo não é possível fora do compromisso com os valores” (Patrício, 1998, p. 13).

Considero a educação um tesouro da humanidade, pois a ela compete “fornecer, dalgum modo, a cartografia de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele!” (Delors, 2001, p.34). A autora supracitada refere que a educação deve organizar-se em volta de quatro aprendizagens fundamentais, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Ao longo

da vida de cada indivíduo estas aprendizagens tornar-se-ão nos seus pilares do conhecimento.

Julgo que é de facto importante conceber a educação como um todo e não como apenas uma forma de privilegiar o conhecimento de matérias, o que na verdade se não tiverem o devido complemento educacional não passam disso mesmo, matérias.

Passando do geral para o específico, a EF é uma disciplina obrigatória nos currículos escolares, tal como as outras disciplinas de carácter intelectual. Ora, o que eu nunca percebi foi o porquê de esta ser desvalorizada em relação às demais, visto estar mais do que comprovado o seu valor pedagógico e educacional para as crianças e jovens.

Já em 1978 a UNESCO, na carta internacional da Educação Física e do Desporto afirma que “todo o ser humano tem o direito fundamental de acesso à educação física e ao desporto que são essenciais para o desenvolvimento da sua personalidade. A liberdade de desenvolver aptidões físicas, intelectuais e morais, por meio da educação física e do desporto deve ser garantido dentro do sistema educacional, assim como em outros aspetos da vida social” (UNESCO,1978, p.3).

O papel da EF é de fulcral importância nos programas curriculares, especialmente na sociedade contemporânea, onde pessoas tão diferentes coexistem nos mesmos espaços e nem sempre o fazem da melhor maneira. É por isso que a importância desta disciplina não se circunscreve apenas ao domínio das habilidades motoras, ela prolonga o seu raio de ação até às questões éticas, afetivas e sociais que se encontram presentes em contextos práticos (Mesquita, 2003).

Para aqueles que não entendem o real valor da EF, tentam a sua legitimação através da saúde, pois acreditam que aqui está o verdadeiro sentido da disciplina, o de resolver todos os males que resultam da inatividade física, desde o sedentarismo à obesidade infantil. No entanto, um estudo realizado por Sallis et al. (citado por Graça, 2012, p. 98), revela que “a evidência de valores muito baixos de duração e intensidade da atividade física na aula de educação física, que se situa nos três minutos de atividade física moderada ou vigorosa por aula, serve de argumento para se entender os

objetivos de saúde e aptidão física como meras consequências naturais do ensino das habilidades desportivas (...).

Em suma, o real motivo da EF fazer parte dos currículos escolares não é o seu valor na prevenção das doenças mas sim o seu valor educacional, todas as aprendizagens e experiências que os alunos só na nossa disciplina as podem ter. Tal como a professora Isabel Mesquita referiu na minha primeira enquanto aluno da FADEUP: “ A EF é única disciplina que ensina através do corpo”. “É a única disciplina em que o exercício físico é um meio fundamental para atingir objetivos educacionais.” (Batista & Queirós, 2014, p.10).

3.1.2. PLANEAMENTO

“Uma melhor qualidade de ensino pressupõe um nível mais elevado do seu planeamento e preparação” (Bento, 2003, p.16)

Planear é algo que faz parte da natureza humana, o Homem tem a necessidade de estruturar e de arquitetar aquilo que vai ser o futuro. Obviamente, uns mais do que outros mas o planeamento da vida pessoal e profissional é algo com que cada indivíduo lida diariamente.

No caso dos profissionais da área da educação, o “planear” é absolutamente fundamental para que estes exerçam a sua atividade. Este “trabalho oculto” por parte do professor é o que lhe irá permitir estabelecer objetivos e traçar o caminho para os atingir consoante os recursos que terá ao seu dispor. Chamo-lhe “trabalho oculto”, pois para muita gente o trabalho do professor é apenas o de comparecer nas aulas e debitar conteúdos, porém a profissão exige muito mais do que isso e para que os alunos possam aprender realmente, é necessário um planeamento adequado e ajustado, feito *a priori*.

Segundo Bento (2003, pp.15 e 16) “A planificação é o elo de ligação entre o pretendido, imanentes ao sistema de ensino e aos programas das respetivas disciplinas e a sua realização prática.”. Ou seja, no planeamento devem constar as intenções do professor que devem estar sempre articuladas com os programas nacionais e com a própria conceção de ensino da escola.

A minha participação enquanto professor de EF na escola enfatizou três níveis de planeamento diferentes, anual, unidade didática e aula. No entanto, “a definição do essencial e a concentração em pontos fulcrais são requisitos indispensáveis em todos os níveis de planeamento, o que exige grandes conhecimentos específicos e competência didático-metodológica, bem como um grau elevado de consciência e de responsabilidade por parte do professor” (Bento, 2003, p.57).

O **planeamento anual (PA)** é o mais geral dos três tipos de planeamento e aqui vão estar presentes as matérias a ser ensinadas ao longo do ano. Não há grande extensão nem sequência de conteúdos e são apenas estabelecidos os objetivos gerais que estão presentes nos programas nacionais de EF. Assim, “a elaboração do plano anual constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso do ano letivo” (Bento, 2003 p.58).

Apesar de ser um trabalho que não envolve grande pormenor, o planeamento anual exige a um trabalho preparatório muito grande, já que é necessário analisar os programas nacionais, o calendário escolar e ainda gerir espaços de aula. Além disso, esse trabalho não é definitivo, está constantemente sujeito a reflexões, acertos ou imprevisto para os quais eu, enquanto professor teria que estar preparado.

Para a realização deste trabalho é então necessário um conjunto de informação que deriva de algumas tomadas de decisão. Decisões essas que não poderiam ser tomadas apenas por mim, daí que grande parte dessa informação foi produto da primeira reunião do grupo de EF da escola.

“ (...) na reunião de grupo, a minha primeira enquanto professor desta escola, ficou então definido quais seriam as modalidades a ensinar ao longo do ano, nos diferentes anos de escolaridade. (...) O ponto seguinte na ordem dos trabalhos foram os critérios de avaliação (...) por fim debateu-se a melhor forma para organizar o *roulement* das instalações ficando definido que cada professor iria lecionar no mesmo espaço ao longo de cada semana.” (Diário de bordo, 12 de setembro de 2016).

Estavam então definidas as bases que eu necessitava para a construção do PA, contudo os Programas Nacionais referem que os alunos de décimo segundo ano têm o direito a escolher duas modalidades coletivas. Foi então no primeiro contacto que tive com a minha turma, na aula de apresentação, que ficou definido que as modalidades a ensinar seriam o futsal e o basquetebol.

“Após ter acabado a minha apresentação foi tempo de conhecer melhor cada um deles, saber o nome, se praticavam ou não algum desporto e dar lhes também tempo para escolher os desportos coletivos que gostariam de ver abordados ao longo do ano.” (Aula de Apresentação, 15 de setembro de 2016).

Agora sim, com todas as ferramentas a postos foi tempo de, em função dos espaços e dos dias da semana, fazer a distribuição do número de aulas para cada modalidade. Mas o núcleo de estágio deparou-se com o que para nós seria uma enorme dificuldade e logo no primeiro período, o ensino da dança. Então em consonância com a PC decidimos trocar esta unidade didática (UD) com a de judo, programadas para o primeiro e terceiro período, respetivamente. Essa alteração permitiu-nos ter alguma formação ao longo do ano na área da dança e que foi essencial para que no terceiro período pudessemos ensinar a modalidade.

O facto deste trabalho de planeamento ter sido feito sempre em conjunto com o núcleo de estágio, revelou-se por si só enriquecedor a todos os níveis, pois houve, em todos os momentos, partilha de ideias, de conhecimento, de experiências e de crenças, que acredito terem sido fundamentais na realização deste trabalho.

Podemos considerar o planeamento do ano letivo que é realizado pelo professor como sendo uma pirâmide, sendo que a base eu já tinha (PA). Era então altura de subir na pirâmide. As primeiras aulas de cada modalidade tinham chegado, era necessário fazer um diagnóstico da turma e depois de um período de reflexão acerca deste, delinear um plano de ação, sendo que este deveria contemplar uma sequência lógica de introdução dos conteúdos e as progressões pedagógicas que melhor se adaptassem às dificuldades e valências dos alunos.

Assim foi possível continuar a construção da minha pirâmide, adicionando a segunda pedra, a **Unidade Didática**. Estas “constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e de aprendizagem” (Bento, 2003, p.75).

Para a construção da UD é necessário que o professor tenha um conhecimento aprofundado das matérias a ensinar para que depois este as possa adaptar da melhor forma aos seus alunos e ao número de aulas, que também já definiu no seu PA. Por isso, para colocar a segunda pedra na minha pirâmide tive uma ajuda fundamental do **Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC)**, pois este serviu de alavanca e me permitiu continuar a minha construção.

Segundo Vickers (1990) é fundamental ser capaz de fazer a ligação entre a matéria a ensinar e as melhores metodologias/estratégias na promoção de aprendizagens, sendo que estas resultam do modo como é estruturada a matéria, como se identifica essa estrutura e como o professor a utiliza enquanto guião para ensinar.

O MEC é um modelo onde o conhecimento está na base daquilo que é planejar, daí que após a construção do modelo para cada uma das modalidades que eu iria lecionar tornava-se mais fácil a construção das próprias UD. Apenas tinha que seleccionar os conteúdos presentes no MEC, e em consonância com a minha avaliação diagnóstica (AD) definir que conteúdos ensinar e em que dias. Mas claro que essas decisões eram ponderadas e alvo de reflexão, até porque seriam essas decisões que me permitiriam ou não atingir os objetivos a que me propus no final de determinada UD.

“ (...) a maioria dos alunos não tinham a noção do que era esta modalidade (...) Após quatro aulas, os alunos respeitam a integridade física do seu adversário (...) Entregaram-se à luta e revelaram-se criativos no que toca à procura de soluções para atacar e/ou defender (...) a generalidade da turma reconhece os termos e é capaz de aplicar as técnicas de judo ensinadas(...) Por isso acredito que os objetivos propostos para esta UD foram alcançados.” (Reflexão da avaliação sumativa de judo, 24 de novembro de 2016).

Na verdade, a definição de objetivos para cada uma das UD que iria lecionar foi uma das grandes dificuldades que senti, o que pelo facto de ser o meu primeiro ano enquanto professor penso ser normal. Não queria definir objetivos demasiado ambiciosos com medo que não fosse capaz de os atingir, mas também não queria ser um facilitador do meu próprio processo de crescimento e colocar os objetivos demasiado acessíveis para os atingir facilmente.

Era necessário algum equilíbrio para essa tarefa e mais uma vez, em consonância com os meus colegas, mas especialmente com a PC fui capaz de fazer a melhor gestão do processo. A fonte de experiência e conhecimento da PC que nos acompanhava parecia inesgotável, parecia ter sempre a melhor forma de nos orientar para o caminho certo.

Interessa também deixar o apontamento de que por vezes os nossos objetivos podem ter de ser alterados conforme a nossa UD vai também sofrendo pequenas alterações. Por exemplo, recordo as seis aulas que havia definido para o ensino do atletismo, no primeiro período, mas que devido às condições climáticas, apenas duas realmente se realizaram. Isso levou a que fosse feita uma alteração nos conteúdos a ensinar e consequentemente nos objetivos que estavam definidos para essa UD em particular.

Mas o trabalho do professor é isso mesmo, constante adaptação ao meio, independentemente das dificuldades que este possa trazer. Como refere Bento (2003, p. 54), “é na unidade didática que reside precisamente o cerne criativo do professor”. Por isso, o professor enquanto um pensador que busca a melhor forma de ensinar, deve ter sempre no seu planeamento formas de resposta a essas mesmas adversidades que lhe são impostas.

Voltando à minha pirâmide, lá no topo encontramos o **plano de aula**. É uma peça fulcral no processo de ensino/aprendizagem, mas para que este processo seja potenciado ao máximo é necessário que o nível de planeamento em causa esteja enquadrado com os seus antecessores. Segundo Bento (2013), a aula é o ponto onde o pensamento e a ação do professor convergem, sendo por isso esta a unidade pedagógica fundamental do processo de ensino.

Ao longo das minhas primeiras aulas, o plano era como se fosse a minha bíblia e qualquer coisa que fosse feita fora do planeado era como se eu estivesse a pecar. Tudo era feito como eu tinha inicialmente pensado, desde

exercícios, tempos e até as equipas. Não havia tempo para alterações ao programado.

Mas a verdade é que o controlo absoluto da aula não é possível, há sempre algum imprevisto, alunos que faltam, material que falha ou até as condições climatéricas que não ajudam, no caso de a aula ser no exterior. A adaptação do plano ao contexto da aula é uma realidade diária na vida do professor e ao final de pouco tempo percebi que o plano de aula é mais um guião do que uma bíblia.

“ (...) Continuando a aula e em hora de maior calor, o meio-dia, decidi por bem não continuar com a aula que tinha planeado, talvez com receio que algum aluno se sentisse mal (que já aconteceu em aulas de alguns colegas), por isso coloquei os alunos numa zona à sombra e realizámos em conjunto um circuito de treino funcional (...) ” (Aula de atletismo, 25 de outubro de 2016).

Assim, cada vez mais fui percebendo a importância da reflexão na ação, que permite ao professor tomar decisões no sentido de adaptar a sua aula às diferentes contingências que podem surgir. A ideia de reflexão surge associada ao modo como se lida com problemas da prática profissional, à possibilidade da pessoa aceitar um estado de incerteza e estar aberta a novas hipóteses dando, assim, forma a esses problemas, descobrindo novos caminhos, construindo e concretizando soluções. Este processo envolve, pois, um equacionar e reequacionar de uma situação problemática (Shön, 1992).

Acredito também que a reflexão que é feita após o término da aula é fundamental, pois permite ao professor determinar o que correu bem e o que correu menos bem, para que nas aulas seguintes esses aspectos possam ser melhorados.

No meu caso, fui me apercebendo que por várias vezes não conseguia cumprir o plano de aula na sua totalidade. Através de um troca de ideias com a PC cheguei à conclusão que estava a perder demasiado tempo na transição de exercícios. Essa perda de tempo poderia resultar de mais do que um fator, tais como, comportamentos fora da tarefa por parte dos alunos, demasiado tempo de instrução e/ou um mau alinhamento dos exercícios fazendo com que perdesse demasiado tempo a fazer ou refazer equipas.

“ (...) Visto que esta última situação foi bastante dinâmica decidi prolongar um pouco o tempo que estava inicialmente dedicado para a mesma e passei o exercício de remate para a próxima aula. (...) o ponto que penso ser menos positivo nesta aula é o fato de que alguns dos alunos estarem um pouco distraídos e a perturbarem a aula enquanto eu faço instrução o que apesar de não ser por mal nem seja de forma desrespeitosa faz com que se perca tempo de aula devido às chamadas de atenção que tenho de fazer.” (Aula de futsal, 11 de outubro de 2016)

A estratégia para a resolução desse problema passou por um planeamento ainda mais rigoroso, construindo a aula de forma a que não houvesse grandes tempos de paragem, ou seja, não havia trocas de equipas entre exercícios, nem novas explicações. Os exercícios eram expostos na parte inicial, assim os alunos já sabiam como se ia desenrolar a aula, o que me permitiu ganhar uma turma mais controlada e consequentemente maior tempo de empenhamento motor nas aulas.

A forma como pensamos as aulas está constantemente em mudança e se o foco do professor é proporcionar as melhores experiências de ensino aos alunos, estes também devem ser ouvidos. Por exemplo, nas aulas de futsal optava regularmente pela divisão da turma em dois grupos, o das meninas e o dos meninos. Isto resultava num grupo muito motivado e com um nível de jogo alto e um outro com a motivação e o nível de jogo muito baixo.

“ (...) aqui decidi fazer um teste experimentando uma estratégia diferente das que vinha a utilizar, muito porque as meninas me pediam bastante, decidi fazer equipas mistas para que estas, menos dotadas tecnicamente, pudessem ter mais a prazer no jogo. (...) Visto que esta última situação foi bastante dinâmica e a resposta dos alunos às equipas mistas não podia ter sido melhor (...) as equipas mistas são para continuar na próximas aulas (...)” (Aula de futsal, 25 de outubro de 2016).

Considero o professor como um facilitador do processo de ensino/aprendizagem, sendo que o aluno é quem está no centro desse processo. É por isso que na sua tomada de decisão o professor deve ter em

conta os interesses dos seus alunos para assim ser capaz de responder às suas reais necessidades.

3.1.3. REALIZAÇÃO

“Tudo o que um sonho precisa para ser realizado é alguém que acredite que ele possa ser realizado” (Shinvashiki, s.d.)

3.1.3.1. O CHOQUE COM A REALIDADE

Acordei Professor mas quando me deitei, no dia anterior, era ainda um estudante. Esta mudança repentina é algo comum a todos professores, pois tiveram de a ultrapassar em alguma fase da sua vida. Mas a verdade é que nem todos lidam com esse choque com a realidade da mesma forma, no entanto acredito que todos em algum momento sentiram a insegurança e a ansiedade do primeiro contacto com os alunos. “É como se, da noite para o dia, deixasse subitamente de ser estudante e sobre os seus ombros caísse uma responsabilidade profissional, cada vez mais acrescida, para a qual percebe não estar preparado” (Silva, 1997, p. 59).

Apesar de ter, no decorrer do primeiro ano do ciclo de estudos, a experiência real de ensinar, esta era feita em grupos de trabalho. Por isso, ser o professor residente de uma turma, era para mim uma estreia, mas enfrentar os alunos nem era o que mais me preocupava. Os outros professores, funcionários, diretores da escola, como é que iria ser a minha relação com eles? E com a PC? Estes eram talvez os aspetos que me causavam maior apreensão. Tal como refere Cardoso, et al. (2014, p. 191), “os momentos que antecedem o contacto dos estagiários com o contexto real são imbuídos de dúvidas e incertezas. As incertezas acerca dos alunos que vão ter, dos professores que os vão acompanhar (PC E PO) e da receptividade por parte da comunidade escolar em que vão realizar o estágio profissional provocam inúmeros sentimentos de insegurança”.

Esses sentimentos que inicialmente eram de insegurança, rapidamente se transformaram em satisfação. Essa crescia a cada dia, pois tinha a oportunidade de ensinar, sabendo que estava rodeado de pessoas que me queriam bem e prontas a apoiar-me sempre que necessário.

Começando pela PC, esta revelou, desde o primeiro dia, ser um poço sem fim, repleto de qualidades que nos prometiam fazer evoluir a cada dia. Inspiração, experiência e exigência eram apenas algumas delas.

Segundo Rodrigues (2015), o papel do PC deve ser o de desenvolver, nos seus estagiários, a capacidade de observar e pensar. A capacidade de analisar, compreender, relacionar e contextualizar acontecimentos são ferramentas importantes de transformação e modificação de conceitos e práticas.

É por isso que acredito que expandir horizontes é também uma das funções do PC e neste ponto penso que fui um privilegiado. Desde a primeira reunião, a nossa professora afirmou que a dança era algo obrigatório, nós teríamos que ensinar esta modalidade e assim foi. Primeiro aprendemos, para depois poder ensinar.

A verdade é que apesar de já ter muito para ensinar, tinha ainda mais por aprender e ao estar já a desempenhar as funções de professor receava sentir-me “desemparedado”. Porém, isso nunca aconteceu, nem mesmo na minha primeira aula, pois a PC demonstrou desde esse mesmo dia que estaria sempre pronta para me ajudar.

A minha primeira aula estava marcada para dia 15 de setembro de 2016 e como eu era o primeiro estagiário a entrar em ação, contei com um “apoio extra” por parte da PC que me ajudou a preparar tudo da melhor forma. Assim, uma “típica” sala de aula e com a minha apresentação em suporte digital, vislumbrei pela primeira vez os meus vinte e sete alunos de décimo segundo ano. Boquiabertos por terem um professor tão novo, lá foram eles, entrando e sentando-se na minha frente.

“ (...) chegou então o dia do primeiro contato com a turma. Não escondendo o nervosismo, mas bem preparado com a minha apresentação em suporte digital enfrentei sem medo a minha turma pela primeira vez. Comecei por me apresentar a mim e ao meu percurso desportivo e académico seguido

da apresentação das matérias a ensinar ao longo do ano letivo. (...) Mal posso esperar pela primeira aula no terreno.” (Aula de apresentação, 15 de setembro de 2016).

Este primeiro impacto foi amortecido pelo facto de a aula ter sido apenas de apresentação. Mas foi importante esta aula ter acontecido pois conheci um pouco mais daquilo que podia esperar deles nas aulas práticas. Tinha na minha turma um internacional sub-21 Português de futsal, uma jogadora de basquetebol e um judoca. Todos eles praticavam modalidades que eu iria ensinar ao longo do ano e era por isso fundamental que eu estivesse bem preparado, especialmente nestas modalidades, para assim evitar situações desconfortáveis perante perguntas que estes me pudessem colocar.

“Após o primeiro contacto com os meus alunos na aula de apresentação, hoje foi o dia de os encontrar pela primeira vez no espaço desportivo e de facto que me impressionaram pela disponibilidade que demonstraram para a prática desportiva o que me deixou bastante entusiasmado para as aulas vindouras.” (Diário de Bordo, 20 de setembro de 2016)

A verdade é não enfrentei esta aula com a mesma tranquilidade da anterior. Aqui se deu o verdadeiro impacto com a realidade, eram muitos alunos, num espaço muito pequeno. Questionava-me como os iria conseguir manter a todos motivados e empenhados ao longo de todas as aulas durante um ano inteiro.

Não iria ser um desafio fácil, tudo tinha de ser planeado com o máximo de rigor. Felizmente a maioria os alunos não tinham qualquer problema em se manter motivados para a prática e realizavam todos os exercícios definidos com interesse e empenho.

“ (...) decidi arriscar um pouco logo na ativação geral levando um exercício que poderia não estar adequado ao escalão etário da minha turma. O exercício consistia nos alunos a imitarem a corrida de determinados animais ou situações que eu ia indicando, como por exemplo, o Canguru, o Cavalo ou com o chão a queimar. Mesmo alertado pela professora, decidi arriscar e levar o

exercício para a frente pois a turma pareceu-me bastante receptiva a desafios e de bom humor. E de facto houve uma boa aceitação por toda a turma e todos adoraram o desafio, sugerindo até mais animais para eles próprios imitarem.” (Diário de bordo, 20 de setembro de 2016)

Apesar de breve, o choque com a realidade foi um impacto que teve repercussão ao longo do meu ano. Dele pude tirar lições que me permitiram planejar as minhas ações seguintes. Foi um somar de sensações e emoções que iam surgindo ao longo da aula, que além de me moldarem enquanto professor, fizeram-no também enquanto pessoa.

“Concluindo, a minha aula não foi perfeita e certamente que nenhuma será, no entanto consegui retirar algumas lições positivas da mesma e ao mesmo tempo sinto que aprendi bastante com os meus erros. Se ao fim da primeira aula me sinto assim como me sentirei no final deste ano?” (Diário de bordo, 20 de setembro de 2016)

3.1.3.2. O CLIMA DA AULA

A aula deve ser considerada um espaço de aprendizagem e o professor enquanto líder desse processo é o responsável por assegurar um ambiente propício a que esta se desenrole da melhor forma. Segundo Hastie e Siedentop (Cit. por Graça & Mesquita, 2011, p.43) “trata-se aqui de estabelecer a coordenação entre os sistemas operantes na ecologia da escola, o sistema de instrução, o sistema de gestão e o sistema de socialização dos alunos.”

Mas a ação do professor não é apenas a de gestão destes sistemas, ele deve ser capaz de controlar a turma, articular as tarefas no tempo da aula, ser capaz de promover a cooperação entre todos mas o seu principal objetivo é ensinar. Para Siedentop (citado por Graça & Mesquita, 2015, p. 44) uma aula bem organizada, com os alunos envolvidos nas atividades tal qual o professor solicitou, satisfeitos com o que estão a fazer e bem comportados, embora reúna os ingredientes de uma boa aula, não o é necessariamente, principalmente se não tiver como objetivo deliberado o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

No que diz respeito à minha prática profissional, desde o início que fui tentando estabelecer as regras e as condutas que eu achava necessárias para a criação de um bom ambiente da aula. Mas logo no primeiro período tive o primeiro problema: um grupo de rapazes que constantemente chegava à aula, entre um e cinco minutos para além da hora estipulada.

“Alguns elementos da turma chegaram com cinco minutos de atraso e como forma de os expor à turma e mostrar a todos que não podem chegar atrasados à aula pois haverá consequências, decidi que eles deveriam fazer uma série de dez extensões de braços. No entanto, essa ação foi algo que a professora cooperante não concordou e para a qual me alertou no final da aula e me elucidou acerca de outras estratégias que ela acredita serem mais apropriadas e também que não me fazem perder tempo de aula” (Diário de bordo, 6 de outubro de 2016)

Foi uma decisão que tomei no momento, mas a verdade é que foi completamente irrefletida. Fez-me perder tempo de aula e dei a esses alunos o protagonismo que eles procuravam. Após uma reflexão da minha parte, decidi que no futuro atrasos daquele género seriam punidos com falta ao primeiro bloco da aula e o impedimento por parte do aluno de participar na aula, pelo menos enquanto eu achasse que a sua entrada iria prejudicar os seus colegas que já estavam em atividade.

Esta atitude resulta da crença que o professor deve organizar a sua atividade consoante regras e rotinas previamente delineadas, supervisionando sempre atentamente e intervindo caso seja necessário de forma a manter ou aumentar o empenhamento motor dos alunos (Graça & Mesquita, 2011).

Segundo os mesmos autores é necessário que o professor tenha também em atenção a procura da diversão por parte dos alunos, a aula de EF é muitas vezes para eles a única forma que têm de conviver com os seus colegas e aliviar um pouco daquilo que é o *stress* escolar. Aqui o papel do professor é o de desenvolver tarefas motivantes e que preencham os alunos de todas as formas, desde o divertimento às aprendizagens.

A minha turma neste aspeto foi um desafio, pois eram jovens bem dispostos, com bastante energia, predisposição física e muito exigentes, o que

me foi obrigando a ser cada vez mais empreendedor e partir em busca de tarefas que os mantivessem interessados e empenhados.

“A turma tem vindo a estar motivada aprender judo o que tem feito com que eu cada vez mais me interesse pela modalidade e tente trazer para eles novos desafios, pesquisando e estudando novas formas de abordar as aulas.” (Diário de Bordo, 17 de novembro de 2016).

“ (...) como as aulas tem vindo a ser dinâmicas e os alunos têm estado empenhados procurei hoje, para além daquilo que são as técnicas em si, encontrar formas diferentes de entrar para a imobilização assim como apresentar formas de sair dessas mesmas imobilizações, pois os alunos por vezes mostraram curiosidade em relação a estes aspetos. Como esta era uma aula que não contemplava nenhuma introdução decidi trazer para a aula algumas abordagens diferentes às técnicas com o intuito de motivar ainda mais os meus alunos (...) ” (Diário de bordo, 22 de novembro de 2016).

Além de todos aqueles fatores que já enunciei e que são fundamentais para um clima de aula que seja potenciador das aprendizagens que estão inerentes à EF, acredito que a motivação para a prática é o elemento diferenciador entre uma “boa aula” que esteve completamente controlada pelo professor e uma “excelente aula” onde alunos e professor estão satisfeitos pelo trabalho realizado.

Apesar dessa motivação ser um trabalho do professor, este não se afigura fácil. Os alunos nem sempre encaram a aula de EF como algo que lhes seja capaz de proporcionar ensinamentos para a vida. Recordo por exemplo, uma aula de atletismo em que uma aluna referiu não precisar de aprender a técnica de corrida para a sua vida futura pois nunca iria ser uma atleta da modalidade. A verdade é que nem sempre vamos ser capazes de motivar os alunos para as diferentes modalidades, por isso “ o conhecimento dos problemas que envolvem a motivação são importantes para o professor que atua na Educação Física Escolar, pois ele trabalha com alunos que são obrigados a participar nas aulas” (Marcinkowski & Peres, 2012, p.28).

“ (...) com os conteúdos da técnica de corrida e da resistência aeróbia não tem sido fácil motivar os alunos para os mesmos sendo que esta aula foi mais um caso notório disso mesmo. Apesar do esforço que tenho feito em procurar exercícios que sejam mais motivantes para os alunos, que os comprometam em competição não os tenho conseguido motivar para aquilo que eles consideram que é apenas correr sem qualquer objetivo (...)” Diário de bordo, 29 de novembro de 2016)

As aulas de atletismo foram bem diferentes das de Judo, pois as dificuldades para motivar os alunos eram bastantes e até eu próprio tinha dificuldade em estar motivado para aquelas aulas. Mas nem por isso desisti e tentei sempre de alguma forma acrescentar novos elementos como a corrida de estafetas. O facto de competirem em equipas veio depois aumentar um pouco a dinâmica destas aulas.

A manutenção de um ambiente facilitador do processo de ensino/aprendizagem revelou ser um desafio. Ao longo de um ano que atravessou o ensino de várias modalidades, cada uma com as suas características próprias, havia a necessidade de proceder a ajustes neste chamado ambiente favorável. Umas matérias de ensino são mais motivantes que outras, algumas mais propensas a comportamentos fora da tarefa, exigem maior disciplina ou até exemplos como a ginástica que exigia uma atenção redobrada para que os alunos se sentissem seguros na execução das habilidades. No fundo todas estas experiências contribuíram para que eu hoje seja mais capaz de identificar os fatores influenciadores do clima da aula e que, ao mesmo tempo, esteja capacitado a geri-los da melhor forma.

3.1.3.3. MAIS APRENDIZAGEM, MELHOR INSTRUÇÃO E MELHOR *FEEDBACK*

Ao longo deste documento descrevi uma lista sem fim de qualidades que o professor deve dominar para tornar o processo de ensino/aprendizagem o mais eficaz possível. Essa lista continua.

A capacidade para comunicar é algo imprescindível para um professor, pois ele lida no seu dia a dia com grupos de crianças e jovens que dependem

dele para aprender. É seu dever transmitir as informações da forma mais clara que conseguir e para esse efeito deve utilizar as mais variadas ferramentas comunicacionais que tenha ao seu dispor.

“ É inquestionável o papel exercido pela comunicação na orientação do processo de ensino-aprendizagem, qualquer que seja o contexto em que se estabelece. A transmissão de informação é uma das competências fundamentais dos professores e treinadores, sendo evidente a sua importância na aprendizagem” (Mesquita & Rosado, 2011, p. 70).

Os mesmos autores, embora reconheçam a importância de uma boa comunicação, apontam também algumas das principais barreiras que o professor deve batalhar para ultrapassar. São elas “a percepção seletiva (vemos e escutamos seletivamente com base nas nossas necessidades, motivos, etc.), a sobrecarga de informação (os alunos têm capacidade limitada de processar informações), a linguagem (as palavras tem significados diferentes para diferentes pessoas) e o receio de comunicar (ansiedade dos alunos ou dos atletas, por exemplo) (Mesquita & Rosado, 2011, p. 71).

Enquanto professor em formação e como não podia deixar de ser, fui-me deparando ao longo do meu EP com algumas destas barreiras. Em alguns momentos e especialmente logo no início do ano letivo, notava que os alunos não me colocavam as dúvidas nos momentos de exposição das situações de aprendizagem. Apesar da famosa pergunta “Alguém tem dúvidas?”, na maior parte das vezes elas existiam mas ninguém era capaz de as expor.

“ (...) hoje decidi trazer um jogo um pouco mais complicado para a aula de futsal, o jogo holandês, pois acredito que seja uma boa forma de ter um grande número de alunos em atividade. Como é algo que a maior parte dos alunos não conhecia, a introdução da situação de aprendizagem foi feita de forma criteriosa e com recurso a demonstrações. Apesar de ninguém ter apresentado dúvidas, quando se passou para a prática muitos dos alunos não faziam ideia do que era para fazer, o que me obrigou a parar o exercício e a explicar de novo.” (Diário de bordo, 3 de novembro de 2016).

Foi deste modo que também me fui apercebendo de algumas falhas na minha instrução, como por exemplo, a sobrecarga de informação. As instruções

demoradas fazem com que os alunos percam o foco no que o professor está a tentar transmitir e isso mais tarde pode implicar paragens para voltar a explicar, desperdiçando assim tempo essencial para o bom funcionamento da aula.

“Na instrução tentei ser o mais breve possível mas penso que acabei por demorar mais do que aquilo que era necessário (...). Durante o exercício ainda assim surgiram algumas dúvidas.” (Diário de Bordo, 29 de outubro de 2016).

O recurso a palavras-chave foi então uma solução encontrada para fazer frente ao excesso de informação que os alunos não eram, por diversos motivos, capazes de processar. A verdade é que, após os alunos conhecerem as situações de aprendizagem, as dinâmicas e o comportamento que é esperado da sua parte, não faz sentido perder tempo com grandes explicações e/ou demonstrações. Rink (1994) com alguns estudos realizados no âmbito da pedagogia e da Aprendizagem Motora demonstrou que a utilização de palavras-chave é de facto eficaz enquanto estratégia de instrução.

Segundo Siedentop (1991), existem três momentos distintos sobre os quais os professores debruçam a sua instrução. O primeiro momento é antes da prática, onde normalmente se apresenta de forma geral o que está planeado para aquela aula. Durante a prática é quando se dá o segundo momento, a emissão de *feedback's* e é fundamental na correção e na motivação dos alunos. Por último, após a prática o professor faz uma pequena reflexão sobre a prática desenvolvida.

“Após a realização de uma tarefa motora por parte de um aluno ou atleta, este deve, para que o seu desempenho seja melhorado, receber um conjunto de informações acerca da forma como realizou a ação. É lugar-comum referenciar o *feedback* como uma mais-valia do professor no processo de interação pedagógica” (Mesquita & Rosado, 2011, p. 82).

Segundo Arnold (cit. por Mesquita & Rosado, 2011, p.82) o conteúdo do *feedback* pode ser classificado em duas categorias distintas. A primeira é o conhecimento da performance, onde o professor, por exemplo, informa o aluno acerca da sua execução de movimento, ou seja é mais orientada para o

processo. Por outro lado, o conhecimento do resultado é uma forma de emitir *feedback* mais orientada para o resultado, como por exemplo, o resultado que a execução de determinada habilidade obteve.

Sempre acreditei que este tipo de informação é uma ferramenta importante para a intervenção pedagógica do professor. Não podemos, de modo algum, colocar os alunos a realizar determinada tarefa e remeter-nos ao silêncio. Eles têm que sentir que estamos a observar, que estamos a avaliar, que queremos que eles aprendam.

Posto isto, ao longo da minha prática profissional, o *feedback* foi algo sempre muito presente nas minhas aulas, estava constantemente a falar com os alunos. Apesar disso, quantidade não é sinónimo de qualidade e nas habituais reflexões que íamos fazendo no final das aulas com a PC fui me apercebendo que as minhas intervenções eram mais apreciativas, motivacionais ou até mais centradas nos resultados e que raramente fazia uma correção de carácter mais técnico com base na deteção de um erro, por exemplo.

Segundo Mesquita e Rosado (2011, p. 83) “uma das maiores lacunas na qualificação do *feedback* situa-se na dificuldade de os agentes de ensino diagnosticarem as insuficiências dos praticantes, não raramente derivada da falta de domínio do conteúdo”. Os professores não dominam de igual forma todos os conteúdos, no entanto é o seu dever estar o melhor preparado possível.

“ Hoje, após o término da aula, na reflexão com os meus colegas e com a professora percebi que ao longo das aulas de basquetebol tenho centrado as minhas intervenções em informações de carácter apenas motivacional (...). Esse facto talvez se deva a alguma falta de domínio do conteúdo e ao receio de ao intervir de forma mais técnica possa cometer algum erro”. (Diário de bordo, 24 de janeiro de 2017).

Com o passar do tempo, fui estudando cada vez mais a modalidade, assistindo a jogos, tudo para ser capaz de a cada aula dar o melhor *feedback* possível aos meus alunos. Ao perceber o erro que cometera nas aulas de Basquetebol fui capaz de transpor o que aprendi para as modalidades que se

seguiram, como por exemplo, a ginástica. Sendo uma modalidade de grande rigor técnico, é imprescindível que o professor seja capaz de observar e detetar erros, ainda que por vezes estes pareçam impercetíveis, para assim ajudar os alunos a melhorar.

“ (...) penso que a aula de ginástica de hoje revelou ser muito produtiva, os alunos, apesar de alguma resistência à modalidade, estiveram participativos e empenhados em superar os seus medos (...). Acredito que a minha intervenção, não estando livre de falhas, foi de encontro às necessidades que os alunos apresentaram. O facto de a ginástica ser uma modalidade que aprecio e com a qual me sinto à vontade fez toda a diferença na hora de intervir e de corrigir, assim ao contrário do que sucedeu anteriormente, consegui que os meus *feedback's*, além de serem motivacionais, fossem também criteriosos na correção do erro detetado.” (Diário de bordo, 2 de janeiro de 2017).

Deste modo, foi aqui percetível mais uma vez a evolução que sofri ao longo deste ano de EP. Melhorando a minha instrução fui capaz de melhorar também as minhas aulas, as qualidades dos meus alunos e consequentemente criar melhores condições para atingir os objetivos a que me tinha proposto.

3.1.3.4. UMA FORMA DE ENSINAR EM EQUIPA

O trabalho do professor é visto tradicionalmente como algo que deve ser realizado de forma completamente autónoma e sem quaisquer partilhas entre os seus pares, ou seja é um trabalho solitário e realizado à porta fechada. No entanto, segundo Nóvoa (2009), embora seja impossível definir as qualidades de um bom professor, este enumera cinco disposições que considera serem fundamentais para o trabalho docente nas sociedades contemporâneas. São elas: o conhecimento, o tato pedagógico, a cultura profissional, o compromisso social e o trabalho em equipa.

“Hoje a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das equipas pedagógicas. A competência coletiva é mais do que o somatório das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um tecido

profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho.” Nóvoa, 2009, p. 207).

No papel de professor, ao longo deste ano, sempre acreditei que o trabalho de equipa poderia fazer toda a diferença no ensino, seja na partilha de conhecimentos ou experiências, na observação de aulas de colegas ou apenas numa conversa de café, a partilha e a entreajuda devem ser prática habitual em toda a comunidade escolar, afinal todos os seus membros têm o mesmo objetivo, educar.

Os bons resultados que este trabalho em equipa pode trazer ao ensino foram para mim evidentes no segundo período do meu EP. A modalidade que estava a planear em conjunto com os meus colegas era a de ginástica de aparelhos e embora a UD apenas fosse composta por quatro aulas, ao planear os conteúdos que iríamos ensinar deparamo-nos com alguns problemas, sendo que a segurança e a motivação dos alunos eram os principais.

“ (...) apesar de em reunião do núcleo termos conversado acerca da melhor forma de lecionar as aulas de ginástica, devido à segurança e tempo de empenhamento motor dos alunos, o meu colega decidiu hoje lecionar sozinho, ver como corria e depois através de uma reflexão em conjunto decidiríamos como proceder no futuro. (...) penso que a aula não correu da melhor forma, são muitos alunos e o professor sozinho não conseguia dar resposta a tudo o que se estava a passar durante a aula, pois estava a fazer segurança no mini-trampolim. Além disso é difícil emitir *feedback* para os outros aparelhos estando centrado apenas num (...)” (Diário de bordo, 31 de janeiro de 2017).

Deste modo, em consonância com a PC decidimos que todos estaríamos envolvidos nas aulas de ginástica, apesar de o professor da turma ser o líder e o responsável pela apresentação e demonstração das tarefas, os restantes estavam também no terreno. As aulas foram pensadas tendo em conta esta forma de atuar e planeadas para que houvessem sempre quatro estações e um professor em cada uma delas.

Acredito que quem ganhou com esta estratégia foram os alunos. Estavam divididos em grupos pequenos o que aumentava o seu tempo de

atividade. O *feedback* era personalizado e ia de encontro às suas necessidades. Sentiam-se mais seguros na realização dos elementos gímnicos pois estava sempre um professor por perto.

Em suma, penso que este trabalho resultou em melhorias significativas do processo de ensino/aprendizagem nesta modalidade e fez com que alunos e professores saíssem mais satisfeitos ao final de cada aula.

“ (...) a decisão de que nos iríamos ajudar uns aos outros nas aulas de ginástica não poderia ter resultado da melhor forma. Em relação à última aula, foi notório o aumento dos níveis de motivação e empenho por parte dos alunos. (...) assim é possível ensinar ginástica em segurança”. (Diário de bordo, 2 de fevereiro de 2017).

Apesar de ter a certeza que tomamos a decisão certa, tanto para nós como para os nossos alunos, esta experiência deixou-me com alguma apreensão para o futuro, pois um dia terei de ensinar ginástica sozinho.

3.1.3.5. A DANÇA COMO MEIO DE SUPERAÇÃO

“Imagine uma nova história para a sua vida e acredite nela” (Coelho, s.d.)

Cada um tem a capacidade e a força necessária para escrever a sua própria história. Mesmo assim, ao longo do nosso percurso a vida vai colocando pelo caminho alguns obstáculos, que não têm o objetivo de nos derrubar, mas sim o de nos fazer levantar ainda mais fortes.

Ao imaginar o meu EP, sabia que se iriam levantar obstáculos e eu estava preparado para os superar. Porém, nunca pensei que a dança iria ser um deles, pois eu não me sentia preparado para o superar.

Segundo Batalha (cit. por Ferraz et al., 2015) a dança tem objetivos específicos que permitem desenvolver nas crianças/jovens as capacidades percetivas e cinestésicas, as capacidades emocionais, intelectuais e morais, a experiência sociocultural, o juízo estético, a capacidade de comunicação, a

imaginação criadora, as capacidades de representação, de realização, a reflexão e a avaliação artística.

É inquestionável o valor que a dança tem no currículo da EF, já que esta é capaz de proporcionar aos alunos sensações que nenhuma outra matéria é capaz. A música, o ritmo, o apelo à criatividade e às emoções são algumas das vantagens de ensinar esta modalidade.

Apesar de ser o primeiro a reconhecer o valor da modalidade não me sentia preparado para ensinar, por isso nem queria acreditar quando a professora referiu pela primeira vez que iríamos mesmo de ter de o fazer.

Era só no terceiro período e por isso houve algum tempo para me preparar. A PC dominava por completo o ensino das danças e consciente da dificuldade que esta modalidade representava para quase todos os outros professores da escola, resolveu organizar uma formação durante o segundo período e assim transmitir alguns métodos e estratégias que nos poderiam ser úteis para o ensino da modalidade.

“ (...) a professora abordou ao longo da formação os diferentes estilos de dança que constam no programa e não só. (...) entre eles, o *chá chá chá*, *samba de salão*, *valsa* e *jive*.” (Diário de bordo, 15 de fevereiro de 2017).

Esta formação interna foi então o primeiro contato que tive com o estilo de dança que iria ensinar, o samba de salão. A “Dança do coxinho” como a professora carinhosamente a apelidava, não parecia ter passos de dificuldade elevada, no entanto eu tinha um grande problema que era uma grande dificuldade em identificar os ritmos da música.

O terceiro período estava a bater à porta, assim como as aulas de dança e admito ter sentido uma certa ansiedade e um certo receio no início. Apesar dessa sensação, não havia nada a fazer, ia mesmo acontecer, mas a PC sabia das dificuldades que eu e os meus colegas tínhamos e por isso disponibilizou-se a ajudar-nos ao longo das aulas.

“Sendo um período de curta duração a UD de dança vai-se desenrolar apenas ao longo de três aulas (...). Hoje chegou a altura da minha primeira aula e por entre medos e receios lá tive a ajuda da professora que ajudou a

disseminar todas essas sensações. (...) apesar de eu estar a comandar a aula e a apresentar a coreografia, a professora era o meu par e fazia a demonstração da parte da mulher. Ela comandava o ritmo, visto que essa era uma dificuldade grande da minha parte.” (Diário de bordo, 27 de abril de 2017).

A verdade é que, sem estas pequenas ajudas por parte da PC, eu sozinho não seria capaz de ensinar de forma satisfatória toda a coreografia. Mas com o passar das aulas dos meus colegas, em que eu também ia participando, fui capaz de melhorar a minha forma de dançar, tornando os meus movimentos mais fluídos e melhorando a minha noção de ritmo, melhorei também a minha instrução/demonstração nas aulas seguintes.

“ É com prazer que participo nas aulas de dança dos meus colegas, pois vejo aqui uma forma de melhorar e aprender cada mais para que no futuro consiga ser cada vez mais autónomo e possa brindar os meus alunos com aulas de dança” (Diário de bordo, 30 de maio de 2017).

Após tantas horas a dançar já me sentia capaz de demonstrar toda a coreografia, inclusive a parte da mulher. Apesar disso ainda tinha um problema, o ritmo. Mas não foi por isso que não tentei, e na última aula do ano apresentei de forma autónoma toda a coreografia à minha turma.

A aula não foi perfeita e por várias vezes estive fora do ritmo da música, mas a experiência que vivi e o facto de ter enfrentado os meus medos significou para mim uma grande conquista. Além disso, foi também uma prova de que quando o esforço é grande, a recompensa pode ser ainda maior.

3.1.3.6. MODELOS DE ENSINO: DO MID AO MED.

Desde sempre considerei que este EP seria a derradeira jornada na realização do meu objetivo. Como em qualquer jornada, fui cruzando diferentes caminhos, conhecendo diferentes pessoas e somando novas experiências que foram ao longo do tempo mudando a minha forma de pensar.

Algo que fui percebendo ao longo da minha formação é que enquanto professor, que tem o desporto como matéria de ensino, posso utilizar diferentes estratégias e diferentes metodologias que me podem levar a ter sucesso no meu trabalho. Como vários dos meus professores sempre iam dizendo: “Aqui não há receitas, cada um de vocês deve encontrar a sua própria receita, aquela que melhor se adequa à vossa forma de pensar e ao meio em que estão inseridos”.

De forma a adaptarmo-nos ao meio em que estávamos inseridos, um contexto de estágio com adolescentes de décimo segundo ano, decidimos em consonância com a PC que o modelo mais adequado a utilizar para o primeiro e segundo período seria o Modelo de Instrução Direta (MID). Esta escolha assentou no facto de sermos professores jovens e inexperientes, pelo que precisávamos numa primeira fase de ter controlo absoluto sobre os alunos.

Mas passando essa primeira fase e uma vez que a nossa posição de liderança estivesse bem estabelecida queríamos também experimentar outras formas de ensinar, até porque se nunca o fizemos nunca saberemos qual se adapta melhor à nossa forma de ser e de ensinar.

No terceiro período, que era o mais curto e que as modalidades coletivas planeadas eram as que já tinham sido ensinadas ao longo do primeiro e segundo período, decidimos pôr em prática o Modelo de Educação Desportiva (MED). Considerado por muitos como o futuro da EF, é uma forma de trazer a realidade desportiva para as aulas e foi também para nós uma forma de proporcionar aos alunos novas experiências.

O MID foi então o modelo utilizado na fase inicial do meu EP e este caracteriza-se por colocar o professor no centro de todo o processo de ensino-aprendizagem. Ele é soberano e é quem determina as regras e as rotinas da gestão e ação na aula. A organização da aula é pensada por segmentos temporais de forma a garantir uma aula com o maior tempo de empenhamento motor possível (Graça & Mesquita, 2011).

Esta forma de ensinar ajudou-me, enquanto professor inexperiente, a estar sempre no controlo de cada situação que se ia desenrolando na aula, fez com que eu construísse uma relação de liderança e ao mesmo tempo de confiança com os alunos que me permitiu estar cada vez mais seguro e mais tranquilo nas minhas ações.

Segundo Rosenshine (cit. por Graça & Mesquita, 2011) na aplicação deste modelo de ensino o professor deve na sua ação rever sempre a matéria ensinada, apresentar as novas habilidades ou o conteúdo geral, monitorizar constantemente a atividade motora dos alunos e avaliar/corrigir de forma contínua, tendo por referência os objetivos previamente definidos.

Nas aulas em que fui utilizando este modelo, estas quatro premissas definidas pelo autor supracitado eram presença assídua. O início de cada aula era a altura de relembrar a matéria aprendida nas aulas anteriores e isto era de facto uma necessidade tendo em conta a forma como as UD tinham que ser organizadas na escola. A cada semana o espaço para a aula era diferente, consequentemente a matéria de ensino também o era. Isto fazia com que por vezes se passassem semanas entre aulas da mesma modalidade.

“Após uma ativação geral específica da modalidade (judo), foi tempo para relembrar todas as técnicas aprendidas até agora, pois passaram-se três semanas desde a última aula (...).” Diário de Bordo, 25 de novembro de 2017).

A apresentação de uma nova habilidade pode ser feita de várias formas, no entanto ao longo da minha prática fui sempre aliando a explicação à demonstração. Segundo Rink (cit. por Graça & Mesquita, 2011) o conteúdo que integra estas apresentações tem o propósito de esclarecer o aluno em relação ao significado e à importância do que está a ser ensinado, bem como dos objetivos que são propostos e ainda como se vai proceder à sua prática dali em diante.

De ressaltar também que este modelo de ensino implica uma atividade muito intensa por parte do professor. Deste modo, procurei ao longo de cada aula motivar os meus alunos para a prática, oferecendo todo o meu conhecimento acerca de cada modalidade. Tudo isto, no sentido de os ajudar a atingir, não só os meus objetivos para a UD mas também os seus próprios.

“O MID tem mostrado ser particularmente vantajoso no ensino de conteúdos decomponíveis para uma abordagem passo a passo, como é o caso das progressões pedagógicas para a aprendizagem de certas habilidades desportivas num contexto fechado. (...) O MID revelou limitações por não se

ajustar a todas as matérias de ensino nem proporcionar os mesmos resultados perante alunos de nível diferente” (Graça & Mesquita, 2011, p. 51).

Consciente das vantagens e desvantagens deste modelo, a sua utilização deu-se apenas no ensino das modalidades individuais, como foi o caso do judo, da ginástica e do atletismo. No entanto, para o ensino dos jogos desportivos coletivos (basquetebol e futsal) era necessário adotar outra estratégia.

O modelo de ensino dos jogos para a compreensão “surge como reação à abordagem tradicional ao ensino dos jogos demasiado centrado nas técnicas descontextualizadas e na qual o ensino efetivo do jogo, enquanto tal, está na maior parte das vezes ausente ou confinado a uma supervisão genérica de manutenção da ordem.” (Graça & Mesquita, 2015, p.18).

“Sendo esta uma conceção que tem o próprio jogo como principal ferramenta de ensino é fundamental que o professor seja capaz de escolher a melhor forma para apresentar aos seus alunos, de forma a que as debilidades técnicas que estes apresentam não sejam impeditivas de tomadas de decisão inteligentes tendo em conta os objetivos do jogo.” (Graça & Mesquita, 2015, p.18).

Assim a compreensão tática substitui o ensino da técnica ao longo das minhas aulas. Embora o ensino das habilidades técnicas estivesse sempre presente, estas surgiam de forma quase implícita através da utilização de formas reduzidas de jogo e de outras modificações que eram feitas.

Manipulando as regras, o espaço e o tempo do jogo era possível focalizar a atenção dos alunos em determinados aspetos técnicos que lhes permitiam resolver assim problemas táticos colocados pelo professor.

“ Nas aulas anteriores de basquetebol tenho percebido a dificuldade dos alunos na finalização e acredito que muito dessa dificuldade advém do facto de estes não estarem a proceder às movimentações corretas e das quais temos vindo a falar. Por isso, na parte fundamental da aula existe um exercício de 3x3 em meio campo, onde a equipa que está a defender não pode entrar na zona restritiva (por baixo do cesto) (...). O objetivo é que os alunos sejam capazes de perceber que após passe devem cortar para o cesto, pois receber a bola

naquela posição torna mais fácil a finalização. (...) Após verificar que os movimentos de corte para o cesto estavam a ser realizados levantei as restrições ao jogo (...) (Dário de bordo, 21 de fevereiro de 2017).

Foi deste modo que esta conceção de ensino me permitiu “dispor jogos e formas de jogo pertencentes a um mesmo tipo de jogo numa ordenação de complexidade crescente de modo a facilitar o desenvolvimento da aprendizagem pela acentuação e tomada de consciência dos princípios de jogo comum, facultando deste modo a transferência das estratégias de leitura das situações de jogo e de busca de soluções para problemas com similaridade estrutural” (Graça & Mesquita, 2007, p.402).

Através da avaliação final que é feita para cada UD foi visível que o ensino a ser encarado desta forma pode dar os seus frutos, pois acredito que os alunos evoluíram e adquiriram uma perceção táctica do jogo (basquetebol e futsal) que ainda não tinham.

Após dois períodos de muitas aprendizagens, tanto para mim como para os alunos, o terceiro período foi tempo de experimentar algo diferente e poder oferecer aos alunos uma experiência mais real do que é o desporto fora da escola.

“O MED é um modelo de currículo e instrução, projetado para fornecer experiências desportivas autênticas e educacionalmente ricas quer para raparigas como para rapazes, no contexto da Educação Física escolar.” (Siedentop, 2002, p.409).

Para que seja possível atingir esse nível de experiência desportiva autêntica, Siedentop (cit. por Graça & Mesquita, 2011) integrou seis características do desporto formal neste modelo e que foram: a época desportiva, a filiação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e os eventos culminantes.

Apesar deste ser um modelo com características muito próprias e nem sempre fáceis de implementar, tentei ao máximo adaptá-lo à realidade onde estava inserido. Mesmo com a impossibilidade de criar uma época desportiva onde ensinasse apenas uma modalidade ao longo de pelo menos vinte aulas,

cumpri com todos os outros fundamentos do modelo. Criei então equipas, organizei uma competição formal e apelei à festividade em cada aula.

“A aula de hoje foi para dar a conhecer aos alunos a nova forma de organização que as aulas terão. (...) Formei equipas de forma equilibrada, e depois cada equipa elegeu o seu próprio capitão. (...) Os alunos ficaram muito entusiasmados ao saber que todas as aulas seriam em forma de competição e que teriam a sua performance quantificada”. (Diário de bordo, 20 de abril de 2017).

Ao longo deste terceiro período com a inclusão do MED nas minhas aulas o meu foco manteve-se em tornar as experiências de competição o mais similares possível com o desporto institucionalizado. Todas as aulas distribuía as mais diversas funções, tais como, árbitros, estatísticos e treinadores, no sentido de que todos experimentassem os diversos papéis. Apesar de que nem todos estavam sempre envolvidos no jogo propriamente dito, todos tinham as mesmas possibilidades de aprender.

Além do que foram as aprendizagens dos alunos acredito que através desta metodologia foi possível incluir todos os alunos dentro de grupos que trabalhavam com o mesmo propósito, fomentando assim o espírito de pertença e de entreajuda.

“Os objetivos do MED baseiam-se então em ajudar os alunos a tornarem-se competentes, literatos e desportistas entusiasmados. Quero dizer competente no sentido de que eles são jogadores com conhecimento. Quero dizer literatos no sentido de que eles entendem e valorizam o desporto e podem distinguir entre boas e más práticas desportivas. Quero dizer entusiástico no sentido de que eles participem e se comportem de forma a preservar, proteger e valorizar a cultura desportiva” (Siedentop, 2002, p.411).

Não atingi toda a dinâmica e estruturação do MED, no entanto retiro desta experiência apenas pontos positivos que me motivam para que, no futuro, possa aplicar o MED em todos os seus domínios.

“ Notei que os alunos têm estado bastante empenhados ao longo das competições. É notório também a capacidade de trabalho no seio de todas as

equipas (...). Estamos a meio do período e até agora os alunos parecem estar a gostar desta nova organização das aulas (...) (Diário de bordo, 16 de maio de 2017).

Posso afirmar que para mim foi uma experiência bem-sucedida, diferente de tudo aquilo que passei também enquanto aluno. Foi ainda uma forma de motivar os alunos para o terceiro período, uma vez que se poderiam revelar cansados dos dois períodos precedentes ou até ansiosos pelo facto de os exames nacionais estarem cada vez mais perto.

3.1.3.7. TURMA PARTILHADA: UMA NOVA REALIDADE

Enquanto indivíduos, a nossa personalidade vai sendo moldada consoante as pessoas que vamos conhecendo e as experiências que vamos acumulando. É portanto o meio em que estamos inseridos que vai determinando lentamente a nossa forma de ser e de agir.

Como qualquer pessoa envolvida no desporto, desde cedo aprendi que só conseguimos ter sucesso se, em cada ação que realizamos, colocarmos todo o nosso empenho. Esta velha máxima do desporto, não se aplica só a este, é na verdade aplicável a tudo o que acontece na nossa vida.

Talvez fruto dessas minhas vivências desportivas, do que foi a minha educação, sendo que aqui incluo também os meus professores e do que foi também a minha vida, não há ação alguma que não mereça da minha parte o máximo empenho. Na escola foi assim enquanto aluno e continuou enquanto professor.

Agora enquanto professor, cumprindo o meu ano de EP, lecionei no ensino secundário o ano inteiro, mas tive também a oportunidade de lecionar uma UD de Andebol no ensino básico. Uma turma de 6º ano, numa escola diferente, com uma realidade bem diferente da que eu já estava acostumado e que se revelou uma grande e boa surpresa.

Apesar de já saber previamente que em algum momento do ano iria ter de experimentar um ciclo de ensino diferente, esta passagem do ensino

secundário para o básico revelou ser uma boa surpresa. Deparei-me com o que eu considero serem melhores condições de trabalho, melhores materiais e alunos que tinham uma atitude completamente diferente daqueles com os quais eu lidava diariamente.

“Em reunião com a PC ficou definido que a partir deste 2º Período iríamos começar as aulas da turma partilhada na Escola Básica Egas Moniz. A turma iria ser de 6ºAno e nós seríamos responsáveis pela UD de Andebol. (...) acredito que experimentar um ciclo de ensino diferente será recompensador para o meu percurso profissional e me trará muitas aprendizagens e vivências importantes. Lá espero encontrar alunos motivados e prontos para surpreender os novos professores.” (Diário de bordo, 10 de janeiro de 2017).

Mas antes de falar sobre os alunos, ainda há tempo para refletir um pouco acerca das principais diferenças que encontrei assim que cheguei à nova escola. Na primeira reunião que tivemos com a professora titular da turma, esta explicou-nos algumas das regras de funcionamento da escola e do espaço para a EF. Desde logo percebi que as rotinas iriam ser bem diferentes daquelas a que eu estava acostumado.

Para começar, o dito *roullement*, que na nossa escola de origem nos fazia, a cada semana, trocar de espaço e também de matéria de ensino aqui deixava de existir. A forma como eram organizados os diferentes espaços, (pavilhão, sala de ginástica e campo exterior), permitia aos professores planear e estruturar as UD de forma contínua e sem qualquer interrupção. Acredito que esta estratégia resultava em melhores experiências de prática para os alunos e consequentemente uma maior evolução da sua parte nas diferentes modalidades de ensino.

Apesar de reconhecer que este é um cenário “quase ideal” para o ensino da EF, sei também que isto não é possível em todas as escolas, pois no caso das secundárias, há mais turmas, com mais alunos e muitas vezes com piores instalações desportivas que impossibilitam melhores experiências na nossa disciplina.

Passando agora aos alunos, mas não para as aulas propriamente ditas, foi uma sensação incrível a de entrar na escola pela primeira vez e ver como

era o tempo de intervalo destas crianças. Foi como um regresso ao passado e ao tempo em que eu próprio tinha a idade deles: não havia telemóveis nem consolas portáteis. O que havia eram bolas de futebol, correrias e muitas brincadeiras.

“Sexta-feira é dia da aula na turma partilhada, e que prazer é entrar nesta escola. Estando habituado a ver os adolescentes sentados nas mesas do bar, ou dos cafés fora da escola, a “brincar” com os telemóveis, chegar aqui e ver tantas crianças a brincar de verdade é como uma lufada de ar fresco. (...) A aula é às 8.30 mas hoje que cheguei um pouco mais cedo ainda deu para jogar futebol no recreio com os meus alunos antes da aula.” (Diário de bordo, 10 de fevereiro de 2017).

O toque de entrada da campainha da escola significava que era tempo de acabar com as brincadeiras e passar ao trabalho. Era tempo de pegar nas mochilas e encaminhar-se para as salas de aula, cabisbaixo, devagarinho e já ansiosos pelo próximo intervalo para terminar aquele jogo que havia ficado a meio. Estes eram aqueles alunos que tinham de ir para a sala de aula, mas e os que se dirigiam para as instalações desportivas para a aula de EF? Esses pegavam nas mochilas a correr e a correr entravam pelos corredores até aos balneários, queriam ser os primeiros a equipar e os primeiros na fila para entrar para o pavilhão. Sim, eles faziam mesmo uma fila, depois de estarem equipados, ninguém punha um pé dentro do pavilhão antes do professor.

Notei ao longo das aulas que lecionei a este sexto ano que apenas por uma vez houve um aluno teve dispensa das aulas e porque tinha um pé fraturado. Foi algo que impressionou todos os estagiários, pois da realidade de onde vínhamos, não tínhamos uma aula onde não houvesse alunos dispensados da aula porque “tinham passado mal a noite” ou tinham “uma dor de cabeça”. É um facto de que o comprometimento destes alunos mais novos com a disciplina de EF é muito maior comparativamente aos alunos adolescentes com quem tinha vindo a lidar até então.

No entanto, não me parece que estes desvalorizem a EF, pois foram ao longo do ano cumprindo com todas as tarefas e estiveram motivados e empenhados nas diferentes modalidades. Por isso, acredito que o

comportamento que estes iam manifestando seja o normal em qualquer adolescente, pois encontravam problemas em tudo, interrompiam a aula em conversas paralelas e nunca tinham pressa para começar a aula porque já vinham cansados.

“ (...) sempre que eu falo há muitas conversas paralelas e perturbam um pouco o bom funcionamento da aula, por outro lado penso que os comportamentos fora da tarefa são reduzidos pois a turma é bastante empenhada no geral.” (Diário de bordo, 11 de novembro de 2016).

Acredito que este tipo de comportamento não seja só derivado pela fase de maturação em que estes se encontram. Se as atitudes dos alunos nem sempre vão de encontro ao que é esperado para as aulas de EF, isso deve-se em grande parte à forma como está o sistema de ensino atual. O facto de a nossa disciplina não ser contabilizada para a média, fazia com que estes jovens sentissem que o seu esforço seria em vão e que por muito que trabalhassem para serem melhores, para ultrapassarem os seus próprios limites, esse trabalho em nada os iria ajudar no seu futuro. Isto é algo que realmente se passa nas escolas secundárias do nosso País, o que no entanto não serve para justificar os comportamentos destes alunos.

Realmente, alguns dos problemas que fui mencionando acima e que fui encontrando enquanto professor numa turma de décimo segundo ano, desvaneceram por completo quando conheci a turma do sexto ano. Estes estavam sempre prontos para a prática, mesmo antes da hora marcada, sempre prontos a ouvir e dispostos a aprender coisas novas.

“ Hoje foi a altura de conhecer a nova turma em contextos práticos. A aula era no pavilhão e cinco minutos antes da aula começar já lá estavam eles à espera que acabássemos de montar tudo para poderem ouvir o que tínhamos a dizer e começar finalmente a aprender andebol. (...) a aula correu bastante bem, estou muito satisfeito e ao mesmo tempo muito surpreendido com o comportamento exemplar que estes meninos demonstram sempre que o professor fala, assim como com o seu grau de envolvimento na aula.” Diário de bordo, 17 de fevereiro de 2017).

Este comportamento exemplar a que me refiro manteve-se ao longo de todas as aulas da UD que fomos lecionar. Notávamos no decurso de cada aula um prazer enorme dos alunos nas práticas e uma tristeza latente nos seus rostos sempre que os chamávamos para dizer que a aula tinha terminado.

Em suma, as diferenças encontradas entre o ensino básico e o secundário foram muitas e apesar de ambos terem preenchido o meu coração com boas memórias e boas experiências, foi sem dúvida no ensino básico onde me senti mais realizado enquanto professor.

Com estas duas experiências tão distintas consegui crescer bastante profissionalmente e apercebi-me da importância que estas tiveram, pois um professor deve ter a capacidade de se adaptar ao meio em que está envolvido e não se pode acomodar nunca. Isto porque o espaço onde lecionamos pode até ser o mesmo durante vários anos, no entanto os alunos serão certamente sempre diferentes.

3.1.4. AVALIAÇÃO

“Só quando se veem os próprios erros através de uma lente de aumento e se faz exatamente o contrário com os outros, é que se pode chegar à justa avaliação de uns e de outros” (Gandhi, s.d.)

A avaliação cumpre, no trabalho de um professor, um papel de real relevo pois é através dela que este vai ser capaz de construir o seu plano para o processo de ensino-aprendizagem em torno de uma determinada matéria de ensino. É também mediante a avaliação que o professor vai ser capaz de manter os seus alunos focados nas tarefas, até porque a avaliação é feita em cada aula, oferecendo assim as ferramentas necessárias ao professor para mensurar quantitativamente e qualitativamente o trabalho dos seus alunos.

Sendo a avaliação algo de cariz tão representativo daquilo que é ser professor, esta não pode nem deve ser feita de ânimo leve. A avaliação deve

ser sempre alvo de uma reflexão profunda por parte do professor, pois esta revela-se como um momento repleto de incertezas.

“Assim, sem um trabalho de reflexão suficientemente aprofundado não é possível a avaliação dos alunos e da atividade pedagógica do professor.” (Bento, 2003, p.175).

Esta reflexão com o objetivo de avaliar é feita em diferentes momentos ao longo do ano e ao longo de cada UD. Segundo Rink (1993) esses momentos devem estar tripartidos, em avaliação inicial, intermédia e final, podendo nomear o momento de avaliação inicial como sendo a avaliação diagnóstica (AD), a intermédia como formativa (AF) e a final como sumativa (AS).

Começando pelo início, a AD é o que vai permitir ao professor determinar as principais valências e/ou dificuldades dos seus alunos em relação a cada matéria de ensino, servindo esta avaliação inicial como base para as decisões posteriores (Rosado et al. 2002).

Foi nesta avaliação inicial que durante o meu EP surgiram as primeiras dificuldades pois o que havia aprendido durante o meu percurso académico talvez não se fosse adequar à realidade, pois aprendemos a elaborar fichas com os conteúdos inerentes à modalidade e tínhamos de avaliar cada aluno em relação a cada conteúdo. Esta tarefa revelava-se impossível para aplicar durante uma só aula com vinte e sete alunos.

Assim mais uma vez a experiência da PC revelou-se fundamental para o nosso desenvolvimento enquanto professores. Esta apresentou-nos uma forma alternativa à que havíamos aprendido mas que se mostrava igualmente eficaz e bastante mais simples. A avaliação continha na mesma os conteúdos da modalidade mas não era dirigida a cada aluno de forma individual mas sim à turma em geral. Era atribuída uma nota a cada conteúdo em relação ao nível da turma e depois podíamos assinalar aqueles alunos que tivessem mais dificuldade em determinado aspeto ou até aqueles que já estivessem num nível mais avançado do que os restantes.

“O objetivo da aula de hoje é a avaliação diagnóstica na modalidade de futsal, por isso preparei uma série de exercícios que me permitissem avaliar o nível da turma em relação aos conteúdos inerentes à modalidade. (...) Penso

que o facto de ter utilizado este método que a Professora sugeriu facilitou e muito esta primeira avaliação, pois avaliar individualmente cada um dos alunos com os conteúdos que tinha definido ia ser impossível apenas na aula de hoje e com unidades didáticas tão curtas não nos podemos dar ao luxo de perder mais tempo com a avaliação diagnóstica.” (Diário de Bordo, 15 de setembro de 2016).

A AD revelou ser fundamental para a construção das minhas UD, pois permitiu-me construir uma sequência lógica de introdução dos conteúdos de acordo com as dificuldades dos meus alunos.

Apesar da dificuldade e da responsabilidade que este tipo de avaliação inicial acarreta, não foi de todo neste ponto que senti mais dificuldades. A avaliação final é que revelou ser o verdadeiro desafio. Segundo Mesquita (2015), esta avaliação traduz-se num juízo global sobre o desenvolvimento dos conhecimentos e competências, capacidades e atitudes do aluno.

Porém, a AS é apenas mais um elemento no âmbito da avaliação contínua. Este facto torna-a como um excelente momento para o professor tirar as suas últimas conclusões e ultimar alguns pormenores nas notas finais dos alunos. Além disso serve também como termo de comparação com a sua primeira avaliação, possibilitando ao professor determinar se os seus objetivos para aquela UD foram ou não alcançados e porquê.

Deste modo, Mesquita (2015) refere que a AS desempenha também ela um papel formativo e não deve ser entendida como a avaliação final, sendo por isso apenas uma estratégia para o professor combater algumas dúvidas que possa ter.

“Sendo hoje a última aula da UD de futsal foi tempo para proceder à avaliação sumativa. Com a mesma ficha que preenchi quando realizei a avaliação diagnóstica, hoje irei tentar perceber se houve alguma evolução na turma em relação ao nível que apresentou inicialmente. (...) Apesar de ser a última aula e ser uma avaliação nada mudou na estrutura da aula em relação às anteriores, apenas dei mais algum tempo ao jogo formal de forma a conseguir analisar alguns alunos sobre os quais ainda tenho dúvidas na nota final.” (Diário de bordo, 15 de dezembro de 2016).

Desde o início do meu EP que encarei a avaliação com sendo contínua e todas as aulas ia tirando apontamentos acerca dos diferentes fatores que podiam influenciar a nota final dos meus alunos. Desde a assiduidade, à pontualidade, às suas atitudes e valores, passando claro pelas suas competências motoras e cognitivas, tudo era contabilizado em cada aula.

Apesar desse cuidado deparei-me com imensas dúvidas, pois transformar todas essas pequenas notas em números de 1 a 20 é muito difícil, especialmente para um professor inexperiente.

Atendendo a que os meus colegas tinham os mesmos problemas, a avaliação final de cada turma era sempre discutida em grupo e com a ajuda da PC. Como estivemos sempre presentes nas aulas uns dos outros, foi possível ter esse momento de reflexão em conjunto, que se revelou fundamental para houvesse uma avaliação justa para todos.

Em jeito de conclusão, posso afirmar que a avaliação foi, nas suas várias vertentes, mais um desafio superado neste EP. Apesar de considerar a avaliação essencial para uma atividade profissional que seja pensada e baseada nas necessidades dos alunos, esta foi a experiência menos prazerosa para mim e digo isto pois não gostei de ter de quantificar cada aluno com um simples número, sob o receio de estar a ser injusto.

Mas fui-me apercebendo que avaliar é bem mais do que isso, é algo que o professor faz no seu dia a dia, faz parte do cerne da atividade, pois se queremos continuar a progredir na aprendizagem dos nossos alunos temos de avaliar, perceber quais são os seus eixos de progresso e agir.

3.2. PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E ENVOLVIMENTO COM A COMUNIDADE

Em novas circunstâncias, dão-se asas a novos sonhos, iniciam-se novas experiências, surgem novos factos, que proporcionam novas felicidades”. (Taniguchi, s.d.)

O professor assumiu na sociedade, ao longo das várias gerações, um papel fundamental e segundo Roldão (2007, p.3) “o caracterizador distintivo do docente, relativamente permanente ao longo do tempo, embora contextualizado de diferentes formas, é a ação de ensinar”.

Ensinar é de facto aquilo pelo qual é reconhecido, no entanto o professor faz parte de uma instituição, com uma cultura muito peculiar e que tem um objetivo bastante mais ambíguo, o de educar. Este facto torna o professor apenas mais um ator neste grande enredo e para que ele realize o seu trabalho, deve compreender as normas, os valores, os hábitos e as práticas da comunidade onde está inserido.

Deste modo, a participação na escola e o envolvimento com a comunidade visam “contribuir para a promoção do sucesso educativo, no reforço do papel do professor de Educação Física na escola e na comunidade local, bem como da disciplina de Educação Física através de uma intervenção contextualizada, cooperativa, responsável e inovadora” (Matos, 2014, p.6).

Assim, ao longo do meu EP levei o meu trabalho de professor muito além daquilo que eram as aulas e a minha tarefa de ensinar. Procurei em todos os momentos a minha integração e a compreensão da comunidade escolar que me rodeava.

3.2.1. O DIRETOR DE TURMA

Em contexto escolar, o professor pode assumir várias funções que estão para além do planeamento, realização e avaliação das suas turmas. Uma delas, a de diretor de turma (DT) é aquela que considero ser a de maior responsabilidade, pois aqui este terá funções de gestão, administração e até de supervisão.

Ser DT é assumir uma série de responsabilidades para com uma turma, para com cada elemento dessa turma e seu encarregado de educação assim como para com os outros professores dessa mesma turma.

“O diretor de turma (...) enquanto coordenador do plano de trabalho da turma, é particularmente responsável pela adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e

dos pais e encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem” (Assembleia da República, 2002¹).

Apesar de conhecer algumas destas funções, apenas as presenciei enquanto aluno, no entanto há todo um trabalho que este cargo exige e que na condição de aluno não poderia entender. Por isso no âmbito do EP fui capaz de estar realmente por dentro deste trabalho e obter uma visão mais clara das responsabilidades que este acarreta.

Assim com o objetivo de “compreender o papel de diretor de turma na sua relação com os pares, sob o ponto de vista administrativo e de gestão de relações humanas enquanto responsável pela área não disciplinar” (Matos, 2014, p.6), acompanhei ao longo do segundo período todas as atividades da PC que estivessem ligadas à direção de turma.

Segundo Silva (2007) o DT, de entre todos os professores do conselho de turma, é o responsável por criar uma certa proximidade com os alunos de forma a que este se sintam à vontade para lhe confiar as suas preocupações, as suas experiências e os seus receios. Este facto torna o DT quase como um conselheiro que apoia os alunos sempre que necessário de forma a proporcionar lhes as melhores condições possíveis para o seu sucesso.

“Pela primeira vez, hoje acompanhei a professora no seu horário dedicado à direção de turma. Aqui ela trata de todo o trabalho administrativo relativa à sua turma, desde a marcação de faltas presentes no livro de ponto até às notificações por correio eletrónico para os encarregados de educação. (...) Hoje a minha primeira tarefa foi a de abrir o livro de ponto para as próximas semanas e mais tarde pude ter o primeiro contato com o programa informático que a escola utiliza para a gestão dos seus alunos.” (Diário de bordo, 11 de janeiro de 2017).

¹ Lei referente ao Estatuto do Aluno. Ponto 2 do artigo 5º.

Apesar da minha intervenção nesta área ter ficado resumida predominantemente ao que eram as tarefas administrativas (marcação e justificação de faltas, notificações para os pais, entre outras), fruto do acompanhamento próximo da nossa PC foi possível compreender outros ramos da sua atuação enquanto DT. As conversas com os encarregados de educação, com os alunos, com outros professores, os problemas, tudo isto que é a parte mais complicada do trabalho do DT não me coube a mim tratar, no entanto estive sempre por perto a observar, a compreender e a aprender.

A passagem por este papel revelou ser enriquecedora, na medida em que me foi permitido ter acesso a todo o trabalho do DT, pude observar, compreender e “pôr mão à obra” nas mais diferenciadas tarefas.

Concluí que “ o DT assume-se com o papel de “tutor” (no sentido de protetor, conselheiro, regulador/estabilizador e orientador do desenvolvimento pessoal e intelectual do aluno), definindo-se como um professor que conhece bem os seus alunos, que coordena e lidera uma equipa pedagógica (CT, que aproxima todos os elementos dessa equipa e que estimula e monitoriza a conceção e a realização de projetos e das atividades que estes projetos envolvem” (Silva, 2007, p.45).

3.2.2. DESPORTO ESCOLAR

“O desporto tem a capacidade de transformar pensamentos, educando os jovens pelo prazer” (Rocha, s.d.)

Pode-se dizer que o desporto existe desde os primórdios da humanidade devido à necessidade dos homens em caçar para se alimentar, no entanto com o passar dos anos este foi tornando-se cada vez mais um fenómeno sociocultural, controlado e com e com regras apertadas, hoje o desporto move multidões e tornou-se parte do nosso dia a dia.

Profissional ou amador, de competição ou apenas lazer, o desporto assumiu uma diversa variedade de facetas, mas tem por certo em todas elas um impacto enorme nas vidas de quem o pratica. Pelo simples prazer de praticar ou pelo prazer de ganhar, os objetivos podem ser os mais variados mas há um que é comum a todos: ultrapassar os seus limites.

Apesar de todas as diferenças, quem está no mundo do desporto e o conhece, é também possuidor dos valores que este carrega, o espírito de equipa, capacidade de trabalho e de sacrifício, humildade, enfim a lista pode ser interminável mas o que é aqui de realçar é que a prática de desporto, em qualquer uma das suas formas, resulta na aquisição de princípios e valores essenciais para o convívio na sociedade em que estamos inseridos.

Segundo Bredemeier e Shields (cit. por Rosado, 2011, p.12), “desde os escritos de Platão até aos contemporâneos, muitos dos mais importantes pensadores (educadores, teólogos e políticos, entre outros) têm referenciado o desporto como um fator de construção do carácter.”

A verdade é que o desporto está completamente enraizado na nossa sociedade e todos estão cada vez mais sensibilizados para as valências que advêm da sua prática e por isso mesmo, o artigo segundo presente na Lei de Bases da Atividade Física e Desporto refere que: “Todos têm direito à atividade física e desportiva, independentemente da sua ascendência, sexo, raça, etnia, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual.”

Está legislado que todos devem ter acesso ao desporto de forma equitativa e para a grande maioria das nossas crianças e jovens esse direito surge apenas através da EF, pois não têm a possibilidade de estar num clube ou numa academia de alguma modalidade. Pelas mais diversas razões, uma grande maioria dos jovens que frequentam as nossas escolas apenas praticam desporto nas aulas da nossa disciplina e mesmo assim a sociedade peca por não lhe atribuir o devido valor.

“A Educação Física tem que ser encarada como uma disciplina revelante do currículo escolar, que vai muito além do físico, na qual o movimento e o desporto, enquanto matéria de ensino, estão inerentes, devendo ser entendida como uma disciplina curricular que toma o desporto como uma forma específica de lidar com a “corporalidade”, enquanto sistema de comportamentos culturais marcado por normas, regras e conceções socioculturais.” (Bento, 1999, pp. 50-51).

A escola ciente da importância que o desporto tem na formação dos jovens oferece atividades complementares, às aulas de EF, para os alunos que queiram experimentar o desporto de competição e aumentar o seu leque de

competências. O Desporto escolar (DE) é assim uma forma de proporcionar aos alunos, de forma regular, experiências desportivas autênticas e que contribuam para o seu sucesso pessoal e profissional.

Assim, no âmbito do meu EP eu tive também o objetivo de “compreender a atividade de ensino e treino de Desporto escolar, enquanto processo predominantemente pedagógico” (Matos, 2014, p. 2).

A escola oferecia aos seus alunos uma panóplia de modalidades, desde as “tradicionais” modalidades coletivas até aos desportos de raquete como o ténis e o badminton. A abertura de todos os professores em receber me é algo que realço como algo de muito positivo, pois um dos objetivos desta área de intervenção é a minha integração na comunidade escolar.

Com tanto por onde escolher, decidi sair um pouco da minha zona de conforto e escolhi acompanhar o voleibol feminino. Esta escolha justifica-se com o facto de esta ser, de entre as modalidades coletivas, aquela com a qual tenho uma pior relação. Para além disso era também aquela que não iria ensinar ao longo do ano letivo pelo que foi uma forma de aumentar o meu leque de conhecimentos ao longo do ano.

“Hoje foi um dia repleto de atividades, pois além da minha aula fui pela primeira ao Desporto escolar de voleibol. (...) Apercebi-me da boa relação do professor responsável com as alunas que já tinham pertencido à equipa nos anos anteriores e soube também que grande maioria delas não era federada por isso foi no DE que evoluíram enquanto jogadoras. (...) Apesar de hoje ter sido o primeiro treino e a equipa não estar completa, senti-me bem recebido e já percebi que ainda tenho muito que aprender no que diz respeito ao voleibol.” (Diário de Bordo, 3 de novembro de 2016).

Com o passar das semanas não paravam de chegar novas alunas para a equipa, algumas ainda do décimo e sem quaisquer vivências na modalidade sentiam enormes dificuldades em se integrar e por entre algumas desistências aquelas que realmente gostavam do jogo iam ficando e melhorando consideravelmente. No entanto, ficou latente que o desporto escolar tem alguns problemas em comum com a EF, nomeadamente a diferenciação de níveis pois

tínhamos alunas já com alguns anos da modalidade e outras que ainda têm de aprender as habilidades técnicas mais básicas.

Este fator aliado com o pouco espaço para tanta gente treinar, dificultava bastante a evolução das alunas. Apenas um terço do pavilhão é francamente pouco para qualquer treino, seja de que modalidade for. Mas a verdade é que há outras modalidades que também precisam de espaço para treinar e há também os horários dos alunos e dos professores que reduzem o treino para apenas sessenta minutos.

Pensando logicamente, estas não eram as melhores condições para o DE, mas tendo em conta o contexto da escola, estas eram as condições possíveis e os principais prejudicados são claramente os alunos. Mas foram estes mesmo que de verdade me impressionaram com o afínco e a entrega que colocavam em cada treino e em cada jogo.

Ainda há pouco falava da diferença de níveis que as alunas apresentavam mas aqui é preciso também reforçar o papel do professor que lidava da melhor forma possível com esta situação pois era capaz de criar um ambiente propício à integração das alunas menos dotadas. Aliás o ambiente era de tal forma acolhedor que as eram as próprias alunas mais velhas e com mais qualidade de jogo que procuravam transmitir muito daquilo que sabiam às novas colegas.

Assim, apesar de todos os problemas que o DE tem de enfrentar em cada escola, assim como os professores que são os principais dinamizadores deste projeto, penso que o DE cumpre o seu principal propósito, o de integrar as crianças e os jovens no desporto e na sociedade.

Esta minha jornada com a equipa de voleibol foi deveras enriquecedora, tendo-se revelado uma fonte enorme de conhecimento, mas mais importante do que isso, foi perceber que o desporto é realmente uma forma saudável de inclusão e tem um valor inestimável na formação das nossas crianças e jovens.

3.2.3. TORNEIO DE BASQUETEBOL 3x3

A escola é na nossa sociedade a instituição que tem como principal objetivo cuidar da educação das nossas crianças e jovens. Neste sentido é

também responsabilidade da escola e dos seus agentes a educação desportiva dos seus alunos.

Com a noção de que esta educação desportiva também se reflete na transmissão de conhecimento fundamental para o ganho de hábitos de vida saudáveis mas que as suas vantagens não se esgotam por aí, as escolas normalmente comprometem-se nos seus planos anuais de intervenção a dinamizar atividades de cariz desportivo como forma de complemento às aulas de EF e ao DE.

Essas atividades desportivas, como os torneios por exemplo, contêm uma série de predicados que vão muito para além do lazer ou do prazer pela prática desportiva, é uma forma de integração social. Segundo Rosado (2011) “(...) praticar desporto, é, em primeiro lugar, uma experiência moral e espera-se que, do envolvimento nessa prática moral, resultem cooperação, amizade, generosidade, magnanimidade, compaixão, sentido de justiça, autenticidade, transcendência, Humanidade, por fim” (p. 75).

Deste modo não restam dúvidas acerca da legitimidade que os eventos desportivos podem ter numa integração saudável na sociedade, mas ainda há mais, e “ (...) do ponto de vista individual, a educação desportiva enfatiza competências de vida tidas como fundamentais: o valor do autoconhecimento, do auto controlo, da autorrealização, da valorização do esforço, da perseverança, do autoaperfeiçoamento e da harmonia pessoal” (Rosado, 2011, p. 98).

Posto isto, no âmbito da minha intervenção escolar no sentido de fomentar a educação desportiva eu deveria “promover pelo menos uma ação, no âmbito das atividades desportivas, que facilite não só a integração e a sociabilização dos alunos, como, também, promova sinergias com a comunidade” (Matos, 2014, p.7).

Essa atividade foi escolhida pelo núcleo de estágio e a primeira opção foi a organização de um torneio de futsal, no entanto houve um revés e a direção não aprovou esse evento devido a problemas ocorridos em anos anteriores.

Na busca de uma solução para este problema, a PC sugeriu que assumíssemos a organização do torneio de basquetebol que já estava previsto no Plano Anual de Atividades do grupo de EF e já tinha sido aprovado pela

direção. Aceitamos o desafio proposto e no segundo período começamos a trabalhar na organização desse evento que ficou marcado para o último dia de aulas desse mesmo período.

Tínhamos em mãos a organização de um importante torneio para todos os alunos e para a escola, ficou a nosso encargo a definição de todos os contornos do torneio, desde o tipo de competição, a formação das equipas, a gestão dos espaços e o regulamento. Tudo foi pensado e elaborado por nós, daí termos uma responsabilidade acrescida.

Com a devida antecipação fomos entregando as fichas de inscrição a todos os professores de EF para que estes pudessem inscrever as equipas das suas turmas e ao mesmo tempo íamos fazendo o anúncio do torneio através de cartazes espalhados pela escola.

Apesar desse trabalho e dessa preocupação da nossa parte em divulgar e convidar os alunos a participar, não pensávamos naquela fase ter grande afluência, afinal era uma escola secundário com jovens que têm muitos outros interesses que não o desporto e a competição.

A verdade é que o número de participantes excedeu todas as nossas expectativas, assim como a assistência na bancada. Esta esteve cheia durante todo o torneio.

“Este torneio teve a participação de quarenta e duas equipas, compostas cada uma por cinco elementos, perfazendo um total de duzentos e dez participantes de ambos os sexos. Dado o números de inscrições dos diferentes anos e géneros foram realizadas três competições distintas: Torneio masculino de décimo ano; masculino de décimo primeiro e décimo segundo ano e um torneio feminino com todos os anos presentes.” (Relatório de atividade, 4 de abril de 2017).

O facto de termos tanta gente sempre a entrar e a sair do pavilhão dificultou um pouco a gestão dos jogos que já tinham um horário estabelecido e por vezes já iniciavam com algum atraso. No entanto, muito desta dificuldade se deveu também ao espaço, que não é o melhor para este tipo de atividades, pois quem queria assistir aos jogos tem de se dirigir à bancada e só há uma forma de o fazer que é passar pelo meio do pavilhão.

Apesar deste e de outros pormenores que poderão ser melhorados em futuros eventos organizados por nós, acredito que este em específico foi um sucesso, pois houve em todos os momentos competição, seriedade e compromisso de todas as equipas inscritas.

Destaco ainda que o apoio de algumas das alunas das nossas turmas residentes foi fundamental para o bom funcionamento deste torneio, pois auxiliaram-nos nas tarefas de gestão, desde as mais gerais como a montagem dos campos, às mais específicas como fazer o registo estatístico dos jogos.

Por fim, realçar que a organização deste torneio teve para mim e para o núcleo de estágio um grande efeito de satisfação, pois foi mais uma forma de continuar a nossa integração no seio da comunidade escolar, estabelecendo contatos com novos alunos, novas vivências e novas experiências.

“Sendo a aprendizagem um processo que se constrói no dia a dia, através de pessoas que conhecemos e de momentos que vivemos, o dia de hoje foi sem dúvida um grande avanço na minha pequena construção” (Diário de bordo, 4 de abril de 2017).

3.2.4. CORTA-MATO ESCOLAR: XICO OLIMPÍADAS

Sabendo que as escolas procuram incluir o desporto nos seus planos de atividades, podemos classificar o corta-mato escolar como um clássico e apesar da corrida de resistência não ser a atividade preferida da maior parte dos alunos, a participação no corta-mato é já um clássico e costuma ter grande adesão em todas as escolas.

“Será também um evento, talvez o único, no qual os alunos mais resistentes terão o seu momento de emulação e de vitória absoluta, pois nas aulas, face ao reduzido tempo devotado ao desenvolvimento da resistência aeróbia, as prioridades e preocupações serão mais de natureza educativa (noção de ritmo, de capacidade, aprender a dosear o esforço).” (Rolim, 2007, p.309).

O local escolhido pela nossa escola para a realização deste evento foi a pista de atletismo Gémeos Castro, um local emblemático da cidade no âmbito

desportivo. A necessidade de um local como este deve-se ao facto de a escola estar localizada no centro da cidade e não ter as condições necessárias para este tipo de organização. Além disso, esta é também uma atividade do agrupamento pelo que o número de alunos participantes necessitava de um espaço bastante grande.

Com uma infraestrutura como esta ao dispor da organização, foi decidido então que iriam decorrer outras provas além do tradicional corta-mato. Deste modo incluiu-se também no programa uma competição de salto em comprimento e de corrida de velocidade. Assim, foi possível abrir o leque de opções de participação para os alunos, fazendo com que estes pudessem optar pela modalidade de atletismo que mais gostassem.

“Este modelo de prova tem grande aceitação por parte dos nossos alunos, pelo que deverá ser repetido nos próximos anos. No entanto, interessa ressaltar que esta diversidade de disciplinas de Atletismo só é possível implementar face ao elevado esforço dos professores envolvidos na organização. (...) considerámos ser muito positivo e enriquecedor proporcionar este tipo de atividade aos nossos alunos, uma vez que foi possível criar um ótimo ambiente de competição e convívio e simultaneamente promover novas vivências e desafios nas diferentes disciplinas da modalidade de Atletismo. Por último, apraz-nos registar que a presente atividade teve um efeito muito mobilizador nos discentes.” (Relatório de atividade, 13 de dezembro de 2016).

De facto, a organização deste tipo de eventos revela-se sempre muito gratificante, tanto para alunos como para os professores. No entanto, esta exige da organização um grande comprometimento e uma grande capacidade de trabalho para que não haja lugar a percalços. Num evento como o do nosso agrupamento, que contou com 531 alunos participantes não há espaço para falhar.

“Este tipo de organizações devem, se possível envolver toda a escola. Com isto queremos dizer, os conselhos executivo e pedagógico, os corpos de docentes, funcionários e alunos. Naturalmente que o grupo de EF é que deve ser o núcleo duro, o epicentro de coordenação de todas as áreas. Daí resulta que um grupo de EF coeso e bem estruturado em termos de funcionalidade,

facilmente consegue impor-se e angariar prestígio no seio da comunidade escolar.” (Rolim, 2007, p. 310).

Naturalmente que uma organização destas, para resultar, teria de ser fruto de um grande trabalho de equipa e nesse aspeto julgo que a escola esteve no seu melhor, pois conseguiu as instalações ideais para o evento e também o transporte para que todos os alunos, participantes ou não, pudessem estar presentes.

O nosso papel enquanto núcleo de estágio começou uns dias antes da prova, pois ficamos responsáveis por algumas tarefas de organização, tais como, a divulgação da prova, a distribuição dos números dos dorsais e a organização das séries para as diferentes provas.

Apesar desse trabalho organizativo estar feito, no dia propriamente dito apercebi-me de que ainda havia muito por fazer e que o professor responsável pela coordenação do grupo de EF não tinha “mãos a medir” e não estava a conseguir dar resposta a todos os problemas que iam surgindo. Por exemplo, após a distribuição dos dorsais e com todos os alunos já prontos para o início das provas os professores ainda não sabiam qual iria ser a sua função e os alunos não sabiam a que horas iriam competir, nem qual seria o percurso.

Apesar de compreender a dificuldade de organizar um evento para tantos participantes e que tem três provas a decorrer em simultâneo, a organização deve ser tratada com a devida antecedência e com todo o cuidado para que no dia tudo possa fluir normalmente.

O núcleo de estágio teve o cuidado de organizar todas as provas, mas mais especificamente a corrida de velocidade, pois exigia a programação de uma competição que contemplasse várias fases, desde as eliminatórias à final. No entanto, ao estar destacado nessa mesma prova como responsável pelo cronómetro, verifiquei que essa organização foi completamente ignorada e a prova foi toda organizada naquele momento pelo professor responsável.

Em suma, a organização logística foi melhor do que a organização prática deste evento mas apesar disso os alunos foram os principais responsáveis pela minha satisfação no final do evento, pois houve grande empenho por parte de todos os participantes, estiveram motivados e alegres numa manhã desportiva.

Considero esta uma experiência muito relevante no meu percurso, pois permitiu-me ter acesso a muita informação que me sensibilizou ainda mais para a tarefa de um professor e também adquirir experiências no âmbito da organização de eventos. No entanto, espero que no futuro a organização do corta-mato seja feita de forma mais cuidadosa, no sentido de melhorar as experiências desportivas dos alunos.

3.2.5. OLIMPÍADAS DA MATEMÁTICA

A palavra Matemática pode ser considerada um objeto estranho neste documento mas a verdade é que a sua inclusão tem um motivo e é por sinal, um dos bons. Na verdade, qualquer este fosse, desde que sirva para a promoção da atividade física, ou mais especificamente, do trabalho desenvolvido nas aulas de EF, torna-se instantaneamente num excelente motivo.

Mas a pergunta que deve aqui ser feita é: como é que umas olimpíadas da Matemática beneficiam a promoção da atividade física? De forma a poder responder a esta pergunta tenho de começar esta história pelo princípio.

A 13ª edição do campeonato nacional de jogos matemáticos foi realizada em Guimarães, no espaço Multiusos da cidade e contou na sua organização com a colaboração dos professores de matemática de várias instituições de ensino do concelho. A escola Francisco de Holanda, na qual realizei o meu EP ao longo deste ano era uma das entidades envolvidas nessa organização.

Devido ao grande número de participantes, provenientes de todos os pontos do País, a organização achou por bem ter algumas atividades extra para aqueles que iam sendo eliminados da competição. Deste modo, surgiu a ideia de colocar alguns *stands* onde as escolas organizadoras iriam demonstrar o trabalho que desenvolviam. Foi a partir dessa ideia que a professora de Matemática responsável por esse evento nos convidou, enquanto núcleo de estágio, a demonstrar um pouco daquele que era o nosso trabalho na escola.

Da nossa parte demonstramos total disponibilidade para participar e ficamos até bastante satisfeitos por nos terem cedido uma oportunidade como esta para demonstrar aquilo que se pode fazer nas aulas de EF. Assim,

decidimos que no nosso *stand* iríamos montar um circuito com uma série de exercícios de treino funcional, para que todos os participantes pudessem experimentar.

Para que essa experiência fosse o mais ampla possível, quisemos incluir o máximo de materiais diferentes e a escola colocou todos os seus recursos à nossa disposição. Além disso, contamos também com o auxílio de algumas das nossas alunas que conheciam os exercícios e eram capazes de os exemplificar com qualidade.

Apesar de tudo preparado com o máximo de rigor e de entusiasmo para participar numa organização como esta, a verdade é que estávamos com um pouco de receio, pois os participantes neste evento poderiam não se interessar pelo que estávamos ali a apresentar.

“Já tínhamos tudo pronto para receber os primeiros interessados em experimentar o treino funcional, no entanto da parte da manhã não houve grande adesão, talvez porque ainda estivessem em competição. (...) após o almoço não tínhamos mãos a medir, todos queriam experimentar os diferentes materiais, pois muitas das vezes nem sabiam o que eram nem para o que serviam. A ajuda das nossas alunas foi fundamental no controlo de toda esta afluência, elas eram capazes de demonstrar e ajudar os participantes na realização dos exercícios” (Diário de bordo, 24 de março de 2017).

A verdade é que o nosso *stand* acabou por atrair muita gente, desde os participantes mais novos aos mais velhos passando pelos seus professores de Matemática, todos experimentaram as nossas estações de treino funcional. Assim, o nosso receio inicial rapidamente deu lugar a um grande entusiasmo.

No final do dia, tanto eu como os meus colegas estávamos muito satisfeitos pelo que tínhamos acabado de realizar, pois pudemos demonstrar o trabalho que estávamos a desenvolver na escola e tivemos também a oportunidade de despertar o interesse pela atividade física em alunos de todo o País.

3.2.6. TORNEIO DE VOLEIBOL

Já aqui referi e refleti acerca da educação desportiva e da sua importância. Felizmente, a escola onde estive inserido pareceu desde o início concordar comigo, pois todos os períodos se preocupava em oferecer aos seus alunos experiências desportivas nas mais variadas modalidades e os torneios são um exemplo desse trabalho que ia sendo desenvolvido.

Também aqui já expus a minha experiência em relação à organização e realização de um torneio de basquetebol e é agora altura de falar acerca de outro torneio realizado na escola, o de voleibol, sendo que a sua organização ficou a cargo do grupo de professores de EF.

Apesar de a organização não ser agora da responsabilidade do núcleo de estágio, nós prontamente nos propusemos a auxiliar sempre que necessário e como tal foram-nos destacadas algumas tarefas.

“O último dia de aulas do período ficou destinado à festa do voleibol. (...) Hoje as minhas funções passaram pela gestão e pelo supervisionamento dos campos de voleibol de forma a garantir que tudo corresse conforme o planeado e sem grandes percalços. (...) Como os árbitros eram os próprios alunos, era importante a presença de um professor junto dos campos de forma a impedir que outros alunos protestassem as decisões do árbitro.” (Diário de Bordo, 16 de dezembro de 2017).

Apesar das tarefas que nos foram designadas não terem envolvido o planeamento e a organização do evento, estas permitiram-nos sempre estar por perto de forma de todo esse trabalho e ir tirando ilações importantes para o torneio que mais tarde viríamos a organizar. Afinal estávamos ainda no primeiro período e por essa altura era mais importante a nossa integração na comunidade do que propriamente encarregarmo-nos de grandes organizações.

Assim, o torneio de voleibol foi o culminar de um período de adaptações e integrações, que não poderia ter terminado melhor, pois apesar de sermos novos professores na escola e ainda não conhecendo praticamente os alunos da escola (além das nossas turmas residentes), estes revelavam grande respeito pelas nossas decisões.

Em relação à modalidade escolhida para o torneio, o facto de esta não ser um desporto de invasão como é o caso das outras modalidades desportivas coletivas, aliado à sua especificidade técnica, fazia com que em grande parte dos jogos a bola estivesse mais tempo no chão do que no ar.

“Apesar do torneio ter sido vivido pelos alunos com grande entusiasmo, o nível de jogo demonstrado em alguns dos casos é de facto preocupante, é como se nunca tivessem aprendido voleibol nas aulas de EF” (Diário de bordo, 16 de dezembro de 2016).

A participação neste torneio foi um misto de emoções, pois por um lado tive a felicidade de assistir ao prazer com que os alunos viveram os jogos, mas por outro lado também assisti a jogos de nível muito baixo, o que me fez questionar os programas de EF que insistem em UD curtas que talvez não estejam a dar os frutos que os alunos das nossas escolas realmente necessitam.

3.2.7. A VISITA À SERRA DA ESTRELA E O *SNOWBOARD*

Existe a necessidade de que os grupos de EF das diferentes escolas tenham um espírito mais proativo e que sejam capazes de dinamizar as mais variadas experiências de forma a despertar cada vez mais nos seus alunos o gosto pelo desporto.

Felizmente, estive numa escola onde o desporto é levado muito a sério e onde os alunos têm a oportunidade de o experienciar nas suas mais variadas formas. Deste modo, logo no segundo período surgiu a primeira oportunidade para os alunos de décimo segundo ano: uma visita de dois dias à serra da estrela com a oportunidade de praticar *snowboard* ou *ski*.

Como a minha turma residente era uma das que iria participar nesta iniciativa, foi fácil para mim perceber o entusiasmo com que todos estavam a encarar esta oportunidade de experimentar os desportos de neve.

“A atividade teve a duração de dois dias, sendo que no primeiro dia ao chegar à serra, houve tempo para algumas brincadeiras na neve antes do

jantar na Universidade da Beira Interior e para o segundo dia é que estavam programadas as aulas de *ski* e de *snowboard*” (Diário de bordo, 13 de janeiro de 2016).

Tendo os alunos escolhido previamente a modalidade que queriam aprender, o segundo dia na serra foi inteiramente dedicado à sua prática. Na parte da manhã tiveram uma pequena aula e à tarde tiveram o seu tempo para explorar a modalidade. Pessoalmente, preferi experimentar o *snowboard*, no entanto nunca tinha experimentado nenhum desporto de neve o que acabou por tornar este dia numa experiência muito gratificante.

Mas o que realmente me trouxe mais prazer nesta atividade não foi o *snowboard* por si só, mas sim o facto de ter estado tao perto dos alunos, ou seja, aqui fui capaz de desenvolver uma relação mais próxima com os alunos, algo que é impossível desenvolver em contexto de aula.

Uma organização como esta implica um grande cuidado e um bom planeamento de todos os passos a ser dados, pois estamos a levar os alunos para fora da escola e somos totalmente responsáveis por eles. Assim, esta experiência na Serra da Estrela, além de me ter proporcionado novas experiências desportivas, o que é sempre importante na vida de um professor de EF, permitiu-me também sentir o peso da responsabilidade sob os meus alunos.

Como é possível perceber, as aprendizagens que retirei desta visita à Serra da Estrela não se esgotaram no *snowboard*. Esta acabou por se revelar mais uma importante peça para eu completar o meu puzzle na compreensão daquilo que é ser professor.

3.2.8. O BATISMO DE SURF

No seguimento do que falei no ponto anterior, acerca da importância de proporcionar aos alunos a maior quantidade possível de experiências desportivas, a escola apostou em desportos diferenciados para cada um dos anos de escolaridade.

Sendo assim, após a visita à Serra da Estrela no segundo período e o primeiro contacto com os desportos de neve para os alunos de décimo segundo ano, o terceiro período deu lugar ao batismo de *surf* para os alunos de décimo primeiro ano.

Apesar de não termos contacto com os alunos neste ano de escolaridade foi nos dada a oportunidade de integrar o lote de professores que os iriam acompanhar. Numa praia com centenas de alunos todo o cuidado é pouco, especialmente devido ao perigo que o mar representa, daí que a ajuda de todos os professores disponíveis seria bem-vinda.

“A atividade decorreu ao longo de todo o dia na Praia de Matosinhos. (...) Os alunos foram divididos em quatro grupos, sendo que cada grupo teve a instrução da modalidade durante cerca de duas horas. (...) Além do surf estavam a decorrer várias atividades para os alunos na praia, tais como, voleibol, futebol e rugby” (Relatório da atividade, 5 de junho de 2017).

Durante esta atividade, passamos a parte da manhã na praia a dinamizar algumas atividades e esta foi uma excelente forma de mais uma vez ter um contacto mais próximo com alguns alunos da escola que ainda não conhecíamos. Da parte da tarde, estivemos com dois grupos diferentes na água, pois os grupos de alunos eram grandes e o professor de *surf* era apenas um, assim a nossa presença na água foi uma forma de garantir uma maior segurança.

Além disso a minha presença na água permitiu-me também experimentar um desporto que sempre me despertou curiosidade e que até este dia nunca tinha aparecido a hipótese de aprender.

“Foi de facto um dia incrível, além da oportunidade de poder conviver com alunos que ainda não conhecia foi também importante conviver com os meus colegas professores fora do ambiente escolar onde os pude conhecer de uma forma mais pessoal. (...) A melhor parte do dia foi aprender a surfar e apesar da experiência no *snowboard* ter sido espetacular, esta superou todas as minhas expectativas”. (Diário de bordo, 5 de junho de 2017).

Esta atividade foi desenvolvida por alguns dos professores do grupo de EF e mais uma vez estes confiaram em nós para acompanhar os alunos numa saída da escola, sendo que, para além desse voto de confiança nos proporcionaram também a oportunidade de adquirir novas experiências desportivas.

Pessoalmente, foi um prazer estar ao lado dos alunos, dos quais grande maioria não conhecia, e poder também aprender com eles e ao lado deles. Este dia vai, sem dúvida, para o meu “baú das memórias” como sendo uma das melhores experiências destes EP.

3.2.9. PEDDY-PAPER NA SERRA DA PENHA

O final do ano chegou para os alunos que frequentam o décimo primeiro e o décimo segundo ano, pois estes têm os exames nacionais à porta e em forma de despedida do ano letivo, a escola todos os anos organiza um peddy paper com um tema e um local diferente.

Então no dia 6 de junho a escola inteira deslocou-se de teleférico da Penha onde iria decorrer o *peddy paper*. Era visível o entusiasmo com que todos os alunos da escola se reuniam junto do portão carregados com as mochilas e as lancheiras que traziam o almoço.

No percurso da escola até ao teleférico a escola preparou algumas surpresas para os seus viajantes, desde um grupo de “*rope skipping*”, que fez as delícias dos alunos com as suas acrobacias, até a uma banda que interpretou várias músicas, tanto em Inglês como em Português e que encantou os seus ouvintes. Foi um percurso que se tornou muito divertido para todos. Já no teleférico, a viagem é mágica, é como voar sobre a cidade e assistir a toda a sua beleza.

Esta viagem viria também a ser o último momento que iria ter com a turma que acompanhei ao longo de todo o ano. Por isso, apesar de todos os bons momentos que tivemos ao longo deste dia, este era um momento de despedidas.

“O dia começou bem cedo hoje e às oito e trinta da manhã já estava no portão da escola à espera dos meus alunos. Comigo levava os bolos que lhes havia prometido para o nosso último encontro. (...) Já na penha percorremos a serra em busca dos pontos que estavam marcados para o peddy paper. Durante esse percurso perdemos-nos por algumas vezes mas pelo meio das brincadeiras e das risadas acabávamos sempre por encontrar o caminho certo. (...) Após o almoço foi o momento que mais me custou ao longo de todo o ano, a despedida.” (Diário de bordo, 6 de junho de 2017).

A verdade é que este foi um dia triste, pois apesar de ter desfrutado de todos os momentos que este me proporcionou, foi uma despedida dos meus alunos, da escola, de um ano em que aprendi muito e que me permitiu compreender cada vez mais e melhor o meu sonho de ser professor.

3.2.10. XICO FUN CAMP

Quando julgava que a minha atividade enquanto professor tinha acabado, eis que recebo o convite para participar na última iniciativa do ano por parte do grupo de EF.

As aulas já tinham acabado para quase todos os alunos mas não para as turmas de décimo ano e estes, tal como os mais velhos, também mereciam uma atividade desportiva diferente do habitual. Por isso, a ideia era um acampamento de dois dias na barragem da Queimadela, em Fafe e com o auxílio de uma empresa de atividades radicais os alunos iriam experimentar canoagem, rapel, escalada e BTT.

“Foi mais uma vez com grande agrado que parti para mais uma aventura desportiva com os alunos da escola e desta vez com uma responsabilidade acrescida pois os alunos são os mais novos da escola e vamos acampar. Além disso os professores que se dispuseram a participar nesta atividade não foram muitos, vamos ser apenas nós, os três estagiários que vamos estar com dois professores responsáveis por mais de cem alunos”. (Diário de Bordo, 12 e 13 de junho de 2017).

Apesar de sentir toda essa responsabilidade o primeiro dia na barragem não podia ter corrido da melhor forma. Os alunos divididos em grupos iam rodando pelas diferentes atividades até que no final do dia houve um grande convívio junto ao rio onde jantamos todos juntos e houve até direito a *Karaoke*, onde alguns alunos mostraram os seus dotes musicais.

“Durante a noite surgiram os primeiros problemas. Numa primeira situação alguns alunos foram apanhados com bebidas alcoólicas e na segunda situação outro grupo de alunos persistia em fazer barulho e impedir que os seus colegas dormissem. (...) Estas situações levaram o professor responsável a ter uma conversa séria com os alunos em questão e por pouco estes não foram enviados para casa” (Diário de bordo, 12 e 13 de junho de 2016).

Apesar destes problemas que ocorreram durante a noite e que não mereceram grande destaque, tendo em conta a idade em que estes alunos se encontram, no dia seguinte tudo voltou à normalidade. Mas fomos brindados pela chuva o que nos obrigou a improvisar um pouco o programa para esse dia visto que era impossível ir para a água.

Deste modo, assim que a chuva abrandou optamos por fazer uma caminhada e conhecer a serra que nos rodeava sendo que no final houve ainda tempo para experimentar o tiro ao alvo com o arco e com as armas de *paintball*.

Não tenho dúvidas que estes dois dias foram muito divertidos para os alunos, já que puderam realizar uma grande variedade de desportos radicais e conviver com todos os seus colegas e professores.

Para mim, esta atividade marcou o final do meu EP e penso que acabou da melhor forma, com muita alegria e muito desporto. No entanto, o que é importante aqui realçar é o esforço que foi feito pelos professores de EF no sentido de proporcionar todas estas atividades aos seus alunos. Julgo que é por trabalhos como estes que os alunos reconhecem e valorizam cada vez a EF e os seus professores.

Espero sinceramente que estas atividades que foram organizadas para os três diferentes níveis de ensino presentes na escola possam continuar ao longo dos próximos anos, no sentido de aumentar e melhorar cada vez mais a

educação desportiva nas nossas escolas e contribuindo também para que os alunos adquiram o hábito de praticar desporto.

3.3. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.” (Dewey, s.d.)

O desenvolvimento profissional representa o culminar das áreas de intervenção de um estudante-estagiário durante o seu EP. Assim esta “engloba atividades e vivências importantes na construção da competência profissional, promovendo o sentido de pertença e identidade profissionais, a colaboração e a abertura à inovação. (Matos, 2014, p.7).

Pretende-se deste modo que o “estudante-estagiário desenvolva a sua competência profissional, numa lógica de procura permanente do saber, através da reflexão, investigação e ação.” (Batista & Queirós, 2015, p. 44).

3.3.1. FORMAÇÃO INTERNA DE DANÇA

A Educação Física é a única disciplina presente nos currículos escolares que permite aos alunos perceber o seu corpo e aquilo de que este é capaz. É por isso necessário que os professores tenham as ferramentas necessárias para poder ensinar isso mesmo.

Deste modo, a dança afigura-se como uma excelente forma de proporcionar aos alunos novas experiências, novas sensações e novas aprendizagens, impossíveis de adquirir com outras modalidades. Desde logo a música, que é essencial para uma dança já diferencia esta matéria de ensino de todas as outras, possibilitando aos alunos o ganho de competências a nível de compreensão rítmica e temporal. Além disso, a música é também uma motivação extra para estas aulas.

Segundo Júnior, Peres & Ribeiro (cit. por Almeida, Portela & Ávila-Carvalho, 2015, p.152) “a opinião dos professores é de que a Dança é muito importante para o desenvolvimento da criança. Assim sendo, a sua prática na escola deveria ser frequente e aplicada como outra qualquer modalidade”.

Pese embora todos estes factos, a dança sofre ainda de alguma falta de receptividade por parte dos professores e alunos. Os professores muitas vezes por falta de formação específica e os alunos, principalmente os rapazes, oferecem alguma resistência devido ao estigma social de que as “danças são para as meninas”.

Ora de forma a combater isto mesmo, a escola decidiu dinamizar uma formação interna, liderada pela nossa PC, que enfatizasse as valências do ensino da dança e que capacitasse os professores da escola a adotar as melhores estratégias de ensino.

“A parte prática iniciou-se pela apresentação da estrutura rítmica da música a adotar numa aula de Dança e a respetiva contagem dos tempos e frases musicais. De seguida, passamos à exploração dos skils básicos, às diferentes formas de conjugação e respetivas sequências coreográficas a adotar, salientando-se as opções bilaterais. A este nível, todos os presentes se entusiasmaram num ritmo latino, respondendo de forma francamente positiva aos diferentes desafios que se iam lançando.

Relativamente às Danças Sociais, iniciamos o trabalho pelo Cha Cha Cha, tendo sido abordados os passos para o homem e para a mulher e os comandos que constam do programa, bem como as progressões pedagógicas e estratégias de motivação. Da mesma forma se procedeu no que se refere ao Merengue e Samba de Salão. Relativamente ao Jive, por questão de falta de tempo, apenas foi apresentado o passo base.” (Relatório de atividade, 16 de novembro de 2016).

A verdade é que mesmo com este tipo de formação não é fácil cobrir as lacunas na formação inicial de alguns professores, no entanto é de facto importante que este tipo de iniciativas sejam dinamizadas, pois com a formação dos professores quem ganha são mesmo os alunos.

No meu caso em particular, esta formação teve um valor acrescentado para mim, uma vez que no terceiro período teria de ensinar os meus alunos a dançar “samba de salão” e antes desta formação não fazia ideia que tipo de dança era esta. Na verdade nem era nada complicado, a PC conseguiu transmitir as melhores formas de ensino e as melhores estratégias de condução e de intervenção da aula que iriam permitir a todos os participantes, dali em diante, ensinar dança.

“Consideramos, no entanto que nem sempre é de fácil abordagem a dança na escola. Este pressuposto está ligada a questões culturais, à obrigatoriedade de interação entre géneros e à existência de heterogeneidade dos mesmos em algumas turmas e também ao facto de alguns docentes não terem experienciado a área na formação inicial, o que lhes confere algum desconforto face à exposição.

Pensamos que é muito importante que todos os docentes proporcionem estas vivências aos seus alunos, contribuindo dessa forma para uma formação integral e eclética, pelo que se sugere, sempre que possível, a junção de turmas e a abordagem feita por mais do que um professor, contribuindo para um ambiente mais propício de ensino aprendizagem.” (Relatório de atividade, 16 de novembro de 2016).

Assim, a formação revelou ter sido bastante importante para todos os professores da escola e acredito que sem ela não teria havido tantas aulas de danças nos meses seguintes à sua realização.

Acredito que este facto veio trazer outra alegria à grande maioria dos alunos e mesmo aqueles que por vezes resistiam à prática acabavam por se incluir no grupo e a EF trata disso mesmo, a inclusão de todos.

3.3.2. FORMAÇÃO DE JUDO PARA PROFESSORES DE EF

“Disciplina, Honra, Educação e Amizade são os valores que aprendemos no Judo.” (Rozas, s.d.).

Indo de encontro ao que foram os propósitos da realização de uma formação interna de dança, surgiu em reunião do núcleo de estágio a ideia de organizar também uma formação, mas que fosse de um desporto de combate.

A ideia surgiu porque a insegurança que se tem vindo a sentir com o passar dos tempos fez com que cada vez mais pessoas procurem saber defender-se nomeadamente através dos desportos de combate. Ora a EF pode também ela ser um espaço dedicado ao ensino deste tipo de modalidades, visto que estas surgem nos programas nacionais, é completamente legítimo que os professores as ensinem.

Mas aí é que há um grande entrave para que isso aconteça e que tal como na dança, muitos dos professores não estão preparados para ensinar desportos de combate, pois estes não fizeram parte da sua formação inicial e também raramente aparecem as oportunidades para fazer formação nesta área.

“No âmbito do Estágio Profissional, o núcleo de estágio é responsável por organizar, desenvolver e dinamizar alguns eventos para benefício da comunidade escolar. (...) A ideia da organização de uma formação de judo surgiu como forma de complementar um pouco a formação dos professores da nossa escola. Felizmente o judo fez parte da nossa formação inicial e proporcionou-nos o contacto com professores muito dedicados à modalidade e que se mostraram sempre disponíveis a transmitir aquilo que sabiam.

Deste modo, acreditamos que convidar um professor e treinador conceituado desta modalidade pode ser algo que motive os professores a aprender para depois poder ensinar.” (Diário de bordo, 25 de outubro 2016).

Convidámos o Professor Dr. Rui Veloso, que foi nosso professor da didática de Judo na FADEUP, para vir a Guimarães e ministrar uma formação que tinha como principal tema o ensino do judo na escola.

Apesar da nossa ideia inicial ser uma formação interna, mais tarde percebemos que não deveríamos negar o conhecimento de algo tão revelante aos outros professores do concelho. Assim, resolvemos que a formação seria para todos aqueles que quisessem participar. Enviámos por isso o convite

formal para todas as escolas do concelho, de forma a que estas pudessem notificar os seus professores de EF para participarem.

“Esta formação foi organizada com o objetivo de facultar aos professores ferramentas para o ensino do judo na escola e para isso foi convidado o Professor Drº Rui Veloso, figura muito conhecida e respeitada do Judo Nacional. O início da sessão foi direcionada para os jogos lúdicos em pé e no solo que estão mais orientados para a iniciação da modalidade.

Com o desenrolar da sessão foram sendo apresentados exercícios pelo professor que eram demonstrados pelos alunos convidados. Após apresentar as formas de introduzir o judo, o professor passou então para as técnicas de imobilização, mais uma vez aliando a explicação à demonstração realizada pelos alunos.

Depois de um pequeno *coffee breack* seguiram-se as quedas as específicas do judo assim como algumas projeções básicas. Para finalizar a formação houve ainda tempo para o ensino de algumas técnicas de defesa pessoal em casos de assaltos com armas brancas.” (Relatório de atividade, 22 de março de 2017).

Apesar do nosso esforço na divulgação de uma formação de qualidade que estava a ser organizada por nós, a verdade é que a principal dificuldade que sentimos foi em angariar participantes.

A disciplina de EF atravessa tempos complicados, muita gente está a pôr em causa a sua validade pedagógica, é por isso obrigação dos seus professores lutar contra todos e contra tudo o que refute a sua importância e a sua inclusão nos currículos escolares. A melhor forma de luta por parte dos professores é continuar a aprender, continuar a estudar e continuar a sua formação de forma a ter a capacidade de surpreender os seus alunos a cada aula e os seus críticos a cada dia.

Por isso, entristece-me que com uma oportunidade como esta, com um professor de renome da modalidade, de forma gratuita e com tudo o que podiam ter aprendido numa tarde, a maioria dos professores convidados nem se dignou a dar uma resposta.

A formação contou com quinze participantes apenas mas apesar desse facto, penso que esta decorreu da melhor forma, num ambiente de aprendizagem fantástico, todos os presentes se mostraram participativos e interessados nas palavras do professor Rui Veloso.

É ainda de realçar a importância que alguns alunos convidados por nós tiveram nesta nossa iniciativa, pois à medida que o formador ia introduzindo as técnicas estes alunos iam demonstrando. Desta forma, foi sempre possível associar a explicação à demonstração, o que tornou todos os conceitos, técnicas e estratégias mais compreensíveis para os formandos.

Para finalizar, foi com grande prazer que em conjunto com os meus colegas de estágio organizamos um evento deste género para professores. Acreditamos que através destas iniciativas podemos continuar a lutar para colocar a EF no seu devido lugar e mostrar que os professores têm a capacidade de proporcionar aos seus alunos experiências e aprendizagens realmente genuínas, enriquecedoras e inovadoras.

3.3.3. “NUTRIÇÃO CONSCIENTE”

Estando conscientes de que a alimentação é um dos fatores que mais influencia o estado de saúde e qualidade de vida das pessoas, faz parte do papel do professor de EF sensibilizar os seus alunos para que optem pelas soluções mais saudáveis.

A realidade é que hoje em dia há uma grande variedade na oferta de produtos alimentares e os nossos jovens não estão devidamente instruídos para os malefícios que alguns destes alimentos, quando consumidos em excesso, podem trazer para a sua saúde.

Segundo Rossi et al. (2008) uma boa alimentação deve ser equilibrada e variada, de forma a potenciar o desenvolvimento físico e intelectual e ainda proporcionar bem-estar físico e psicológico. Assim, é necessário ter em conta que uma alimentação que não preencha as necessidades do nosso corpo pode ter consequências severas, por exemplo, um mau funcionamento do sistema imunológico. Por outro lado, proporcionar ao nosso sistema um excesso alimentar, com consecutivas escolhas erradas nos alimentos ingeridos, pode

levar a doenças metabólicas como a obesidade, diabetes ou hipertensão (Rossi et al. 2008).

Deste modo, é necessário que as crianças e jovens tenham os melhores exemplos possíveis no que diz respeito aos seus hábitos alimentares. Tanto em casa como na escola, pais e professores devem ensinar o que comer, como comer e em que quantidades.

“O papel da família na alimentação e na educação alimentar das crianças e jovens é inquestionável, pois os pais são modelos para os filhos, daí que seja fundamental os adultos adotarem um estilo de vida saudável, ou seja, terem uma alimentação equilibrada e praticarem atividade física regularmente (Moreira, 2008, p.1).

Enquanto professor, ao longo do ano fui-me apercebendo que na escola onde estava inserido o problema da educação alimentar era bastante grave, pois os alunos não só não utilizavam a cantina para almoçar como a cada intervalo saíam da escola para ir aos cafés circundantes para poder ter acesso aos bolos e aos refrigerantes.

Enquanto núcleo de estágio, identificamos este problema e propusemos à escola um plano no sentido de tentar combater este problema. Mais do que sensibilizar para o que são as boas práticas alimentares, o objetivo do plano era mesmo chocar os alunos para que estes percebessem o malefício que certos alimentos, que eles todos os dias ingeriam, podiam ter nos seus organismos.

Por isso, convidamos uma Nutricionista especialista em lidar com os jovens em idade escolar para se deslocar à nossa escola e dirigir uma palestra aos alunos. Quando lhe explicamos o nosso objetivo, a nutricionista ficou muito agradada com o desafio e propôs-se a orientar o seu discurso para o açúcar que está presente nos alimentos servidos nos cafés e restaurantes, estabelecimentos que infelizmente fazem parte do dia a dia daqueles alunos.

“Na parte inicial da sua comunicação, a Dra. começou por falar da roda dos alimentos e os seus constituintes assim como as porções diárias recomendadas para cada grupo de alimentos. Nesse seguimento foi abordado a importância do pequeno almoço, bem como o tipo de alimentos a consumir nesta fase do dia, sendo que a importância das restantes refeições não foi

esquecida. Para ilustrar bem que alimentos escolher e como elaborar cada uma das refeições, foi explicado através de imagens como ler os rótulos e como construir o prato.

Na parte fundamental da palestra a Dra. focou-se essencialmente nas gorduras e nos açúcares presentes nos alimentos que consumimos diariamente, de forma a consciencializar e alertar os alunos para que optem por alimentos mais saudáveis. Para finalizar, o exercício físico aliado à nutrição foi o tema abordado de forma a esclarecer a plateia da importância de juntar ao exercício físico uma alimentação saudável.” (Relatório de atividade, 8 de março de 2017).

Considero que esta nossa intervenção no sentido de informar, ensinar e chocar os alunos em relação aos constituintes de alguns alimentos e o quão prejudiciais estes podem ser quando consumidos em excesso, revelou-se um verdadeiro sucesso. Com um auditório cheio, foi visível o interesse e o espanto com que a plateia assistiu ao discurso da nutricionista convidada.

Apercebi-me também da falta de informação que foi revelada por parte de alguns alunos, que em debate com a nutricionista não faziam ideia de que as suas refeições, lanches ou *snack's* continham tantas gorduras e/ou tanto açúcar. Mais do que isso, não estavam sequer consciencializados dos efeitos nefastos que estes traziam à sua saúde.

Analisando todos estes factos, é notório que este tipo de ações devem ser mais recorrentes na escola, pois os alunos apesar de toda a informação que está ao seu dispor não a selecionam da melhor forma. Daí que é responsabilidade da escola ser capaz de sensibilizar e alertar os alunos para a educação alimentar.

CAPÍTULO IV – ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO

APTIDÃO FÍSICA, AUTOPERCEÇÃO E AUTOESTIMA: UM ESTUDO DE CASO COM UMA DOENTE ONCOLÓGICA.

1. RESUMO

A atividade física dirigida para doentes oncológicos é o tema do presente estudo, sendo que este se realizou de forma isolada, ou seja, um estudo de caso. Foi o seu objetivo perceber o impacto que um programa de treino funcional pode ter a nível da aptidão física, da autoestima e da autoperceção corporal de uma doente oncológica. Deste modo, foi utilizada a bateria de testes *Fitnessgram*, antes e depois do programa de treino, com o intuito de perceber o que mudou a nível da aptidão física. Por outro lado, para avaliar os fatores psicológicos da autoperceção e autoestima foram utilizados questionários, que tal como a bateria de testes físicos foram aplicados antes e depois do programa de treino. O Perfil de Autopercepção Corporal para Crianças e Jovens (PAPC-CJ) e de Perfil de Importância Percebida para Crianças e Jovens (PIP-CJ) foram os questionários aplicados e após a análise das respostas fornecidas pelo sujeito estudado foi possível perceber os efeitos benéficos que o programa produziu a nível psicológico. Na mesma linha estiveram também os testes físicos, pois foram significativas as melhorias de algumas das capacidades condicionais estudadas. Os resultados do estudo revelam então que um programa de atividade física tem um impacto positivo na vida de uma doente oncológica, uma vez que este melhorou consideravelmente a sua aptidão aeróbia e muscular, assim como, aumentou a sua autoestima.

PALAVRAS-CHAVE: ATIVIDADE FÍSICA; *FITNESSGRAM*; PAPC-CY; PIP-CY; DOENÇA ONCOLÓGICA.

2. ABSTRACT

Physical activity directed at cancer patients is the subject of the present study, which was carried out in isolation, that is, a case study. It was her goal to realize the impact that a functional training program can have on the physical fitness, self-esteem and self-perception of the body of an oncological patient. In this way, the *Fitnessgram* test battery was used, before and after the training program, in order to understand what has changed in terms of physical fitness. On the other hand, to evaluate the psychological factors of self-perception and self-esteem, questionnaires were used, which, like the battery of physical tests, were applied before and after the training program. The Self-Perception Profile for Children and Young People (PAPC-CJ) and Profile of Perceived Significance for Children and Young People (PIP-CJ) were the questionnaires applied and after the analysis of the answers provided by the subject, it was possible to perceive the beneficial effects that the program produced at the psychological level. In the same line were also the physical tests, because the improvements of some of the conditional capacities studied were significant. The results of the study show that a program of physical activity has a positive impact on the life of an oncological patient, since this has greatly improved their aerobic and muscular fitness, as well as increased their self-esteem.

KEY WORDS: PHYSICAL ACTIVITY; *FITNESSGRAM*; PAPC-CY; PIP-CY; ONCOLOGIC DISEASE.

3. INTRODUÇÃO

A nossa vida pode ser comparada à construção de uma casa e nós podemos ser considerados o arquiteto desse empreendimento. Idealizamos essa construção, definimos as metas e pedra a pedra vamos dando vida ao nosso sonho.

Infelizmente, o nosso sonho, muitas vezes tem de ser adiado ou até esquecido completamente, pois a vida é capaz de nos pregar algumas “rasteiras”. A nossa saúde é algo fundamental para o nosso bem-estar físico e psicológico e com o passar dos anos a medicina moderna tem sido capaz de nos proporcionar mais e melhores anos de vida. Contudo a medicina não é capaz de dar resposta a todos os problemas e é a nossa saúde a principal responsável pela destruição dos nossos sonhos e dos nossos objetivos.

O cancro, nas suas mais variadas formas, é na sociedade moderna uma das principais ameaças ao nosso bem-estar. Segundo a Direção Geral de Saúde (2014) o cancro é uma doença do presente e também do futuro, pois devido à exposição contínua a fatores de risco, as mais diversas projeções apontam para um aumento nas incidências desta doença. Além disso, este tipo de doença, apesar de representar um quadro clínico complicado, implica também uma série de intervenções de ordem política e social que não estão ao alcance do sistema de saúde.

Deste modo, é inimaginável para qualquer pessoa o que será ultrapassar uma doença deste género, pois os impactos a nível físico e mental são enormes. Fisicamente, os doentes oncológicos sentem-se incessantemente esgotados e veem os seus níveis de aptidão física, como a força ou a resistência, consideravelmente afetados. Por outro lado, as transformações que a doença e os seus tratamentos provocam no corpo do doente, podem levar a que os níveis de autopercepção e autoestima baixam drasticamente até níveis demasiadamente perigosos.

Como podemos prever, estes impactos de foro psicológico podem ser especialmente preocupantes em adolescentes. Numa fase da vida onde se encontram na permuta da infância para a fase adulta, esta revela-se uma altura

na maturação do ser humano que prima pelo exagero e um diagnóstico destes pode levar a reações prejudiciais ao seu tratamento.

Segundo Eisenstein (2005) a adolescência é caracterizada pelo esforço que é realizado por todos os indivíduos no sentido de alcançar os objetivos relacionados com as expectativas da sociedade. Daí a importância do acompanhamento a nível social em doentes oncológicos, especialmente nestas idades sensíveis.

Como sabemos o Desporto é uma forte ferramenta de integração social e além disso, para os doentes oncológicos, um programa de exercício físico que esteja adequado às suas limitações e às suas necessidades, pode e deve ser realizado desde o diagnóstico da doença, de forma a diminuir a fadiga e melhorar os benefícios dos tratamentos (World Health Organization, 2016).

Ao longo do meu EP tive o prazer de conhecer uma aluna que infelizmente estava a lutar contra uma doença oncológica. Muito embora esta apresentasse as naturais debilidades físicas, derivado da sua doença, foi o seu visível desalento em não poder participar em algumas das atividades letivas que me fez tomar medidas.

Assim, no presente estudo pretendo medir o impacto de um programa de treino nos níveis de aptidão física, autopercepção e autoestima desta adolescente em particular.

4. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A atividade física é considerada como uma questão de saúde pública, sendo que a sua prática regular pode prevenir o aparecimento de inúmeras doenças. Segundo Desnoyers et al. (2016) a atividade física além de aumentar a taxa de sobrevivência e de melhorar a qualidade de vida dos pacientes com cancro, poderia também prevenir cerca de 25% de novos casos.

Como seria de esperar, a luta contra o cancro deixa sequelas naqueles que a travam, quer a nível físico quer a nível psicológico. Deste modo, Desnoyers et al. (2016) refere que a atividade física teve impactos significativamente positivos a nível da ansiedade e da autoestima num estudo levado a cabo ao longo de doze semanas com pessoas que venceram a luta contra o cancro.

Apesar dos resultados positivos que podem advir da atividade física, os mesmos autores referem que ainda não há estudos que sejam capazes de definir as linhas orientadoras para o tipo, a intensidade e/ou a frequência da atividade física. Apenas sugerem que este deve ser moderado consoante as capacidade/debilidades dos pacientes.

Algo realmente preocupante em casos de pacientes que sobreviveram à doença é a depressão, sendo que também aqui a atividade física pode ter um papel preponderante pois está comprovado que esta melhora os níveis de auto percepção e de autoestima.

Deste modo, Ferreira et al. (2011) através de uma revisão dos estudos realizados ao longo de uma década chegou à conclusão de que a prática regular de exercício físico tem efeitos muito positivos ao nível da saúde mental. Sendo que diferentes indicadores foram avaliados, entre eles, o estado de humor, a depressão, a ansiedade, o stress e a autoestima, sendo que todos demonstraram efeitos positivos.

Além disso, a atividade física quando praticada em contexto social, de intervenção com os outros e com o meio permite aos indivíduos perceber a sua competência, compará-la com a dos outros e com a sua própria em momentos anteriores. Desta forma é possível alterar o autoconceito de uma forma positiva, o que se pode refletir num ganho extra de motivação, persistência e força para a concretização de determinados objetivos (Faria, 2005).

5. OBJETIVOS

4.1. OBJETIVO GERAL

- Avaliar o impacto produzido a nível físico e psicológico de um programa de treino aplicado a uma aluna que é doente oncológica.

4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Verificar se existiram diferenças a nível da aptidão física após a aplicação do programa de treino;

- Verificar se existiram diferenças a nível da autoperceção e auto estima após a aplicação do programa de treino.

5. METODOLOGIA

5.1. PROGRAMA DE TREINO

A aluna em questão para o presente estudo é uma adolescente de dezassete anos que foi diagnosticada uma doença oncológica. Enquanto professor dela, fui-me apercebendo que esta, nas poucas aulas em que podia participar apresentava um défice acentuado a nível da força, equilíbrio e resistência.

Assim, a partir do momento em que o médico deu permissão para praticar livremente desporto e realizar todas as aulas de EF, convidei a aluna a vir integrar um grupo de Treino Funcional que o meu colega de estágio já tinha criado na escola. O facto de ela estar integrada no grupo era uma forma de melhorar as suas competências sociais. No entanto o seu treino não iria ser o mesmo que o das restantes colegas, pois este era adaptado por mim às suas necessidades e dificuldades.

Deste modo, a aluna treinou duas vezes por semana, durante 60 minutos e ao longo de cinco meses. A base do seu treino foi aquilo a que chamamos de Treino Funcional. Esta metodologia torna-se num excelente meio para a melhoria da aptidão física, pois tem a sua base no treino em circuito. “Esta metodologia é capaz de solicitar as capacidades condicionais e coordenativas, através de um grande número de movimentos multiarticulares, tais como, atirar, puxar, correr, saltar, empurrar, levantar, fletir, estender, arrancar, parar, entre outros.” (Ganbetta, 2007, p. 13).

Apesar de o TF permitir que sejam utilizados um grande número de exercícios com os mais variados materiais, Boyle (2004) refere três princípios a ter em conta no planeamento de um programa deste género e que são: aprender primeiro os exercícios base, trabalhar com o peso corporal e por fim, progredir do simples para o complexo. Foi nestes moldes que procurei adaptar da melhor forma o treino às necessidades da aluna.

5.2. INSTRUMENTOS E RECOLHA DE DADOS

No que diz respeito à avaliação da aptidão física, o instrumento utilizado foi a bateria de testes *Fitnessgram*. Esta bateria “baseia-se na conceção de uma aptidão física relacionada com a saúde, cuja avaliação funcione como elemento motivador para a atividade física, de forma regular, ou ainda como instrumento cognitivo para informar, através de relatórios, as crianças e adolescentes acerca das implicações que a aptidão física e atividade física regular têm para a saúde” (The Cooper institute for Aerobics Reserch, 2002, p. 12).

Os itens avaliados nesta bateria de testes são três, a composição corporal, a aptidão aeróbia e a aptidão muscular. O primeiro destes itens foi avaliado através do Índice de Massa Corporal (IMC), que basicamente estabelece uma relação entre o peso e a estatura. É essa relação que permite perceber se o peso está ou não adequado à estatura do indivíduo em estudo. Por sua vez, o teste do “vai-e-vem” foi utilizado para avaliar a aptidão aeróbia, sendo que este é um teste com patamares progressivos, ditados pelo ritmo da música, no qual o executante deve percorrer um percurso de vinte metros sempre dentro da cadência.

Por último, para a aptidão muscular foram aplicados vários testes com objetivos diferentes, tais como, avaliar a força, a flexibilidade e a resistência. Para a força e resistência foram realizados os testes de abdominais e de extensões de braços, sendo que aqui o indivíduo em estudo deveria realizar o máximo de repetições possíveis respeitando também a cadência da música. De seguida, a flexibilidade com o teste “senta e alcança”. O objetivo do executante neste teste é alcançar a maior distância possível com os seus membros superiores, tendo um dos membros inferiores completamente estendidos, este teste permite ao avaliador estimar a flexibilidade dos músculos posteriores da coxa.

Num outro âmbito que também engloba este estudo, a avaliação da autoperceção e autoestima foi feita através das versões portuguesas dos questionários do Physical Self-Perception Profile for Children and Youth (PSP-PP-CY) de Whitehead (1995) e do Perceived Importance Profile for

Children na Youth (PIP-CY) de Whitehead (1995), traduzidos e adaptados por Bernardo (2003) como Perfil de Autopercepção Corporal para Crianças e Jovens (PAPC-CJ) e de Perfil de Importância Percebida para Crianças e Jovens (PIP-CJ).

O PSPP-CY pretende analisar o modo como as crianças e jovens percecionam a sua competência em diferentes domínios do *self* corporal e também como avaliam a sua autoestima. Este tem “seis sub-escalas que representam uma organização de fatores de autoestima. Esta organização contempla uma sub-escala geral de autoestima global, outra de autoestima corporal e contém também quatro subdomínios de competência e adequação corporal. Todas as sub-escalas têm seis itens, cuja pontuação é obtida usando um formato alternativo estruturado em quatro pontos.” (Bernardo & Matos, 2003, p.29).

Segundo os mesmos autores, o PIP-CJ foi construído no sentido de completar o PSPP-CY e fornecer uma medida da importância atribuída pelos indivíduos aos seus níveis de competência desportiva, adequação corporal, força física e condição física para que se possa avaliar da melhor forma a sua autoestima corporal.

A Figura 1 é um exemplo do modelo de estruturação das respostas utilizado pelo autor destes questionários. Este acreditava que o formato poderia vir a resolver alguns dos problemas que se encontravam nas habituais questões de “verdadeiro ou falso” utilizados na maioria dos questionários de autoestima.

Exemplo

Totalmente verdadeiro para mim	Parcialmente verdadeiro para mim	Parcialmente verdadeiro para mim	Totalmente verdadeiro para mim
☐	☐	☐	☐
Alguns jovens são muito competitivos		MAS	Outros não são tão competitivos

Figura 1 - Formato dos Itens de resposta do PAPC-CJ e do PIP-CJ

“O procedimento geral para a avaliação consiste na cotação de cada item com base numa escala de 4 pontos. A pontuação 1 significa baixa adequação ou competência percebida e a cotação 4 indica alta adequação ou competência percebida, onde ambos os valores correspondem ao tipo de descrição “totalmente verdadeiro para mim”. Os valores 2 e 3 indicam que a escolha do jovem é do tipo “parcialmente verdadeiro para mim”, numa descrição mais autodesfavorável ou autofavorável, respetivamente.” (Bernardo, & Matos, 2003, p. 31).

Ao responder o indivíduo apenas pode escolher uma opção, devendo primeiro escolher a afirmação que melhor o descreve e depois assinalar a opção “parcialmente verdadeiro para mim” ou “totalmente verdadeiro para mim”.

Além do mais, para que se possa relacionar a autoestima com a atividade física através das respostas do indivíduo em estudo, foram definidas para ambos os questionários variáveis diferentes. Assim, através do Perfil de Auto percepção corporal para Crianças e Jovens (PAPC-CJ) foram definidas seis variáveis, sendo elas:

- Autoestima Global (AEG), calculada através da média aritmética dos itens com o número 6,12*,18,24*,30*,36;
- Autoestima Corporal (AEC), calculada através da média aritmética dos itens com o número 5*,11,17*,23,29*,35;
- Competência Desportiva (Desporto), calculada através da média aritmética dos itens com o número 1*,7,13*,19,25*,31;
- Condição Física (Condição), calculada através da média aritmética dos itens com o número 2,8*,14,20*,26,32*;
- Corpo Atraente (Corpo), calculada através da média aritmética dos itens com o número 3*,9,15*,21*,27*,33;
- Força Física (Força), calculada através da média aritmética dos itens com o número 4,10*,16,22*,28,34*.

Em relação ao Perfil de Importância Percebida para Crianças e Jovens (PIP-CJ) foram definidos quatro variáveis e que são:

- PIP-Desporto, calculada através da média aritmética dos itens com o número 1* e 5;
- PIP-Condição, calculada através da média aritmética dos itens com o número 2 e 6*;
- PIP-CORPO, calculada através da média aritmética dos itens com o número 3* e 7;
- PIP-FORÇA, calculada através da média aritmética dos itens com o número 4 E 8*.

Nota: Os números que contiverem o asterisco (*) significam que o item correspondente foi cotado inversamente.

A recolha dos dados, recorrendo a estes dois instrumentos ocorreu em dois momentos distintos. O primeiro momento foi antes da aplicação do programa de treino e o segundo foi cerca de cinco meses depois, ou seja, depois do programa de treino voltaram a ser aplicados os mesmos testes de forma a tenta perceber o impacto que a prática de exercício físico teve a nível físico e psicológico desta aluna em especial.

6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Em relação à aptidão física, a Tabela 1 apresenta os resultados das avaliações iniciais (antes do programa de treino) e finais (após o programa de treino). No entanto, para que possamos ter um melhor entendimento acerca destes valores é necessário recorrer à Tabela I2 onde estão explícitos os valores de referência da bateria de testes aplicada.

Tabela 1 - Comparação entre avaliação física inicial e final

	Avaliação Inicial	Avaliação Final	Evolução	Diferença
IMC (Kg/m²)	25	23	↓	-2
Extensões de Braços (Execuções)	4	13	↑	+9
Abdominais (Execuções)	10	29	↑	+19
Senta e alcança (cm) *	(25;23)	(31;30)	↑	(+6;+7)
Aptidão Aeróbia (Percursos 20m)	14	32	↑	+18

*Valor medido para a perna direita e esquerda respetivamente (D;E).

Tabela 2- Valores de referência *Fitnessgram*

Valores <i>Fitnessgram</i> para a zona saudável de Aptidão Física – Raparigas (+17 anos)		
IMC (Kg/m²)	18	27,3
Extensões de Braços (Execuções)	7	15
Abdominais (Execuções)	18	35
Senta e alcança (D;E) *	30,5	
Aptidão Aeróbia (Percursos 20m)	41	51

*Tem de atingir a marca indicada para o teste ser positivo.

Como é possível observar, numa primeira avaliação, de todos os aspetos avaliados apenas um deles estava com valores dentro da zona saudável e este era o IMC. Mesmo assim, apesar de se encontrar dentro da zona saudável definido pela bateria de testes, este valor estava um pouco alto pelo que um dos objetivos era diminuí-lo.

Todos os outros valores, da força, resistência, flexibilidade e resistência aeróbia se encontravam abaixo da zona saudável na altura da avaliação inicial, pelo que o objetivo seria naturalmente o de os fazer subir para valores saudáveis.

Deste modo, analisando os valores das tabelas percebemos que o objetivo do IMC foi atingido, tendo baixado de 25 para 23, o que foi um resultado muito positivo. Na mesma linha, estiveram os restantes testes que avaliaram a força e a resistência, pois os números de execuções de extensões de braços e de abdominais subiram de 4 para 13 e de 10 para 29, respetivamente.

Relativamente ao teste da flexibilidade (senta e alcança), este não teve a evolução esperada. Contudo, pode haver uma explicação para este facto, pois a metodologia de treino aplicada não incluiu exercícios específicos para esta capacidade. No entanto, quando os exercícios são realizados com a devida amplitude podem trazer aos seus praticantes algumas melhorias a este nível. Como se pode observar na Tabela 1, os valores da flexibilidade aumentaram cerca de 6cm para ambos os membros inferiores, o que ainda assim ficou aquém das expectativas.

Por outro lado a aptidão aeróbia, apesar de ter sofrido melhorias, ainda ficou um pouco aquém dos valores da zona saudável. A explicação que foi dada anteriormente para os resultados da flexibilidade pode ser a mesma neste caso, ou seja, o tipo de treino utilizado foi para potenciar os ganhos de força.

No entanto, este também é capaz de melhorar a nossa capacidade cardiorrespiratória, especialmente quando é utilizado em intensidades altas, contudo, neste caso isso não era uma opção devido à condição de saúde do sujeito. As intensidades tinham que ser adequadas às suas possibilidades e isto pode explicar um pouco o facto de os valores de aptidão aeróbia ainda não estarem na zona saudável.

Uma vez que já estão apresentados todos os resultados que dizem respeito à dimensão física deste estudo, é agora altura de apresentar também os resultados obtidos para a dimensão psicológica em estudo. Deste modo, as tabelas 3 e 4 irão apresentar os resultados obtidos a partir da aplicação dos questionários e da respetiva análise das suas variáveis.

Tabela 3 - Evolução das variáveis do PAPC-CJ

	Avaliação Inicial	Avaliação Final	Evolução	Diferença
AEG	1,16	1,83	↑	+0,67
AEC	1,33	2	↑	+0,67
DESPORTO	1,66	1,33	↓	-0,33
CONDIÇÃO	1,5	1,5	↔	0
CORPO	1,33	2,33	↑	+1
FORÇA	1,33	1,66	↑	+0,33

Tabela 4- Evolução das variáveis do PIP-CJ

	Avaliação Inicial	Avaliação Final	Evolução	Diferença
PIP-DESPORTO	2,5	2	↓	-0,5
PIP-CONDIÇÃO	1,5	2	↑	+0,5
PIP-CORPO	1	2	↑	+1
PIP-FORÇA	1,5	2,5	↑	+1,5

Como podemos observar a partir das Tabelas 3 e 4, praticamente todas as variáveis sofreram uma evolução positiva após o programa de treino, no entanto, a variável “CONDIÇÃO” não sofreu qualquer alteração e a “DESPORTO” sofreu inclusive uma regressão. Este resultado pode ter uma explicação nos estudos realizados por Bernardo & Matos (2003) e por Carreiro (2005), onde estes afirmam que normalmente as raparigas têm uma perceção menor da sua competência desportiva quando comparando com rapazes. Esta fraca perceção das suas competências enquanto raparigas pode vir do facto de os rapazes serem, culturalmente, mais aptos fisicamente do que as raparigas e terem também mais oportunidades de praticar desportos de competição. (Carreiro, 2005).

Apesar deste resultado menos bom, são visíveis os benefícios que a atividade física trouxeram ao sujeito, sendo que a nível da autoestima (AEG e AEC), os resultados são significativos.

A autoestima é algo que pode ser considerado muito subjetivo, pois depende das pessoas e neste caso depende também da importância que estas atribuem ao exercício que estão a praticar. Deste modo, penso que podemos afirmar que o sujeito neste estudo em particular beneficiou do programa de treino em que esteve inserido, pois os seus níveis de AEG e AEC aumentaram 0,67 pontos. Além disso também outras variantes que influenciam diretamente

a autopercepção, como o “CORPO” e a “FORÇA”, aumentarem em ambos os questionários aplicados.

Num estudo realizado por Amorim (2011), o investigador utilizando os mesmos questionários conseguiu um resultado muito similar ao que aqui está a ser apresentado. Este submeteu um grupo experimental a um programa de desportos de natureza e depois comparou os resultados dos questionários deste grupo com um grupo de controlo que não realizou esse programa desportivo. A verdade é que os valores da AEG e AEC foram sempre superiores no grupo que participou no programa, comparando com os do grupo de controlo.

No entanto, segundo Carreiro (2005) o aumento da autoestima pode ocorrer perante um determinado programa de exercício e consoante a pessoa ou pessoas em causa, sendo que tudo isso depende da importância atribuída por estas ao exercício.

7. CONCLUSÕES

Com a análise dos resultados apresentados podemos concluir que a prática de atividade física teve sérios impactos a nível físico e psicológico do sujeito em estudo que é portador de uma doença oncológica.

Deste modo, através da aplicação da bateria de testes *Fitnessgram* verificamos que diversos fatores que estão ligados à aptidão física, tais como a **força ou a resistência, sentiram um aumento considerável**. Por outro lado, também os marcadores psicológicos como a **autoestima e autopercepção corporal puderam sentir melhorias por via da atividade física**.

Contudo, em ambas as dimensões, física e psicológica, houve resultados menos positivos. Por exemplo, a percepção de competência desportiva (Psicológico) e a aptidão aeróbia (físico) não atingiram o resultado que seria de esperar mas apesar disso penso que se pode afirmar que a atividade física é uma forma segura e eficaz no combate a certas consequências das doenças oncológicas como o são a fadiga ou a depressão.

Por último, é também de referir estes valores tão positivos pode também estar relacionado com o facto do sujeito estudado estar já numa fase de recuperação, o que por sua vez o tornava cada vez mais capaz, no entanto isto não abala a convicção de que o programa de treino foi fundamental para esse processo.

8. SUGESTÕES

Para trabalhos futuros que tencionem estudar esta temática, sugeria em primeiro lugar um aumento da amostra, pois há mais casos como este nas escolas do concelho e certamente os alunos iriam gostar de participar num projeto deste género. Esta sugestão é feita pois ao longo do meu trabalho neste caso fui tendo conhecimento de outros alunos de outras escolas que passavam pelo mesmo, assim como de outros projetos que decorriam na cidade com doentes oncológicos.

Noutra perspetiva, sugeria também a utilização de outro instrumento de avaliação física, que oferecesse um maior leque de exercícios de forma a que o investigador pudesse dispor de mais dados para a sua análise.

9. BIBLIOGRAFIA

- Amorim, S. (2011). *Auto-Percepções e Auto-Estima em Adolescentes Masculinos no Desportos de Aventura na Natureza*. Vila Real: UTAD.
- Bernardo, R., & Matos, M. (2003). Adaptação Portuguesa do Physical Self-Perception Profile for Children and Youth e do Perceived Importance Profile for Children and Youth. *Análise Psicológica*, pp. 127-144.
- Boyle, M. (2004). *Functional training for sports*. IL: Human Kinetics.
- Carreiro, S. (2005). Estudo comparativo entre jovens e praticantes de voleibol do sexo masculino e feminino da ilha de S.Miguel: Competência em diferentes domínios do self corporal e a avaliação da autoestima global. *Monografia de Licenciatura em Educação Física e Desporto*.
- Desnoyers, A., Riesco, E., Fülöp, T., & Pavic, M. (2016). Physical activity and cancer: Update and literature review. *La Revue de médecine interne*, 399-405.
- Direção Geral da Saúde (2014). Portugal: Doenças Oncológicas em Números. *Programa Nacional para as Doenças Oncológicas*. Obtido de Serviço Nacional de Saúde.
- Faria, L. (2005). Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e adolescentes. *Análise Psicológica*, 361-371.
- Ferreira, J., Gaspar, P., Campos, M., & Senra, M. (2011). Auto-eficácia, competência física e auto-estima em praticantes de basquetebol com sem deficiência física. *Motricidade*, 55-68.
- Gambetta, V. (2007). A functional conditioning framework. In H. Healy, C. Horger, & J. Feeney, *Athletic Development: The art & Science of functional sports conditioning* (pp. 3-19). Champaign, IL: Human Kinetics.
- The Cooper Institute for Aerobics Research (2002). *FITNESSGRAM: Manual de Aplicação de Testes*. Lisboa: FMH.

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O DESTINO A MIM ME PERTENCE

“Eu quero desaprender para aprender de novo.

Raspar as tintas com que me pintaram.

Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.” (Alves, s.d.)

Apesar da nossa vida ser dirigida através de caminhos incertos, desde cedo eu fui capaz de definir o meu e este era o caminho para a felicidade.

Muitos chegam à idade adulta ainda sem saber bem qual o caminho a tomar, não fazem ideia do que os faz ser feliz, acreditam que o destino está traçado e que eventualmente, este irá encontrá-los.

Pois bem, eu tenho uma ideia muito diferente, eu acredito que somos nós os próprios modeladores no nosso destino e eu tive um sonho. Nesse sonho imaginava a minha vida dedicada aos outros. A minha felicidade era distribuir felicidade. Haverá melhor forma de o fazer do que ensinar?

É isso mesmo, eu queria ser professor. Aprender uma arte tão antiga quanto a própria humanidade tornara-se no meu objetivo de vida desde muito cedo. Assim, ignorando tudo e todos aqueles que me diziam que devia ser engenheiro, arquiteto ou bancário para que pudesse fazer uma fortuna, eu fui mesmo aprender a arte de ensinar.

Mas ainda há mais para contar nesta história, pois o que eu queria ensinar revelava-se como algo que para mim era apaixonante, um fenómeno cultural a nível mundial, capaz de mover montanhas, contudo nem todos viam nele o valor pedagógico que este realmente tem. É assim o Desporto, para uns é entretenimento, para outros é matéria de ensino.

Eu sempre considerei o desporto como uma arma portentosa ao serviço da educação, capaz de transmitir valores essenciais para formar indivíduos aptos para a vida em sociedade é também a única forma de ensino existente que utiliza a corporalidade como ferramenta para a aprendizagem.

Posto isto, o meu objetivo era claro, assim como o meu destino, apenas tinha de lutar por ele. Assim, após quatro anos de formação académica chegou o momento de realizar um EP que me permitiu ter o primeiro contacto com a profissão que eu havia escolhido.

Confesso o nervosismo e ansiedade para começar com essa nova aventura, as perguntas que ia fazendo a mim próprio não paravam de surgir. Como será a escola? E a turma? E os Professores? Será que irei conseguir?

Com o passar do tempo fui cada vez mais me inserindo e adaptando à minha nova realidade e a verdade é que no final do ano já era como se fosse a minha segunda casa. A boa relação com os alunos, professores e funcionários fizeram-me realmente ter essa sensação.

Mas nem só de bons momentos se viveu o EP, houve realmente situações em que a quantidade de afazeres pareciam ultrapassar a minha capacidade de trabalho e mais uma vez surgiram as perguntas: para que serve isto? Para que serve aquilo? Será que vale apenas o esforço?

A verdade é que todos estes devaneios não passavam disso mesmo, passageiros e com data de validade todos estes momentos tinham na verdade uma razão. Percebo agora que todo o trabalho que fui desenvolvendo ao longo do ano era de facto fulcral na construção do meu conhecimento e na compreensão do que é ser professor.

Compreender a profissão é também estar consciente que os alunos são a nossa grande prioridade e desde o primeiro dia que dei o melhor de mim para que os meus pudessem aprender. Admito que nem sempre tomei as melhores decisões, nem sempre intervim da melhor forma e nem sempre agi da forma mais correta, mas estive sempre presente e disponível para os ouvir e ajudar no que fosse preciso. Orgulho-me particularmente da relação de proximidade que estabeleci com os meus alunos e uma coisa é certa: nunca os esquecerei.

Para além dos alunos, os professores mais experientes da escola revelaram-se como um porto seguro. Fontes de conhecimento que pareciam não ter fim, foram também eles que me ajudaram a crescer e a integrar-me nessa tão grande e tão nobre instituição que é a escola. De todos, destaco a PC como a grande impulsionadora de todo o meu processo de crescimento profissional. Foi ao longo de todos os dias do ano letivo uma fonte de inspiração e de força para os desafios que eu ia enfrentando.

Analisando o meu trajeto ao longo do ano percebo que as mudanças experimentadas foram muitas, quer a nível pessoal como profissional. Tornei-me mais objetivo e mais focado nas minhas metas pessoais. Enquanto profissional notei uma grande evolução da minha parte, especialmente em relação ao rigor que colocava em cada uma das minhas ações.

Em relação ao futuro, este EP permitiu-me ter uma certeza: é no ensino que quero investir todo o meu tempo. Ensinar é uma sensação indescritível e a qual quero ter ao longo da minha profissional. No entanto, sei que este meio não é fácil mas quando a vontade é grande não há obstáculo que seja capaz de nos fazer frente.

Posto isto, o meu caminho parece ter chegado ao fim mas isso não é verdade. Foi apenas uma meta que foi ultrapassada, outras mais virão e num futuro próximo conseguir ter colocação numa escola, para que possa por tudo aquilo que aprendi em prática, não se afigura fácil. Contudo, não é esse facto que abala a minha convicção muito menos a minha vontade.

Na verdade, quando decidi ser professor ninguém me disse que seria uma tarefa fácil, no entanto, aqui estou eu.

“Não existe um caminho para a felicidade. A felicidade é o caminho.” (Hanh, s.d.)

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, A., Portela, A., & Àvila-Carvalho, L. (2015). A Dança na aula de Educação Física: opinião dos alunos. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim, *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 149-167). Porto: FADEUP.
- Amaral, G. (11 de Junho de 2017). *Pensador*. Obtido de <https://www.pensador.com/frase/NDg5/>
- Andrade, J. (13 de Junho de 2017). *O papel da escola na sociedade contemporânea: Desafios e possibilidades*. Obtido de WebArtigos: <http://www.webartigos.com/artigos/o-papel-da-escola-na-sociedade-contemporanea-desafios-e-possibilidades/119040>;
- Assembleia da República (2002). Decreto Lei nº 51/2012 de 10 de Abril. *Diário da República*, 1ª Série nº 172, 5103-5119;
- Batista, P. (2011). A modelação da competência: desafios que se colocam ao estágio profissional. In A. Albuquerque, C. Pinheiro, L. Santiago, & N. Nunes, *Educação Física, Desporto e Lazer. Perspetivas Luso-Brasileiras, 3º Encontro* (pp. 429-442). Portugal: ISMAI.
- Batista, P., & Queirós, P. (2014). *(Re)Colocar a aprendizagem no centro da Educação Física*. Porto: FADEUP.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). O estágio profissional enquanto espaço de formação Profissional. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim, *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 33-55). Porto: FADEUP.
- Bento, J. (1989). *Didática da Educação Física e do Desporto*. Porto: FADEUP.
- Bento, J. (1995). *O outro lado do desporto. Vivências e reflexões pedagógicas*. Porto: Editores, SA.

- Bento, J. (1999). Contextos e Perspectivas. In J. Bento, R. Garcia, & A. Graça, *Contextos da Pedagogia do Desporto* (pp. 19-112). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2008). *Da Coragem, do Orgulho e da Paixão de ser Professor: Auto-Retrato*. Belo-Horizonte: Casa da Educação Física.
- Bento, J. O. (2015). Um raio de luz. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim, *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 7-17). Porto: FADEUP.
- Campos, C. (2007). *Saberes Docentes e Autonomia dos Professores*. Petrópolis: Vozes.
- Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2014). Aprender a ser professor em comunidade prática: Um estudo realizado com estudantes estagiários de Educação Física. In P. Batista, A. Graça, & P. Queirós, *O estágio Profissional na (re)construção da identidade profissional da Educação Física* (pp. 182-205). Porto: FADEUP.
- Coelho, P. (23 de Junho de 2017). *Pensador*. Obtido de <https://www.pensador.com/frase/NTQ1MTg/>
- Coralina, C. (10 de Junho de 2017). *Pensador*. Obtido de <https://www.pensador.com/frase/NTYz/>
- Cunha, A. (2008). *Pós-Modernidade, socialização e profissão dos professores (de Educação Física): para uma "nova" reconceptualização*. Viseu: Tipografia Guerra.
- Delors, J. (2001). *Educação-Um Tesouro a Descobrir*. Porto: Edições ASA.
- Dubet, F. (1997). Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. (A. Peralva, & M. Sposito, Entrevistadores)

- Ferraz, J., Portela, A., & Ávila-Carvalho, L. (2015). Análise dos Comportamentos do Aluno e do Professor numa Unidade Didática de Dança. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim, *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 167-193). Porto: FADEUP.
- Ferreira, C. (2015). O testemunho de uma Professora Estagiária para um Professor Estagiário: Olhares sobre o estágio profissional. In P. Queirós, Batista, Paula, & R. Rolim, *Olhares sobre o estágio Profissional em Educação Física* (pp. 107-149). Porto: FADEUP.
- Gandhi, M. (15 de Junho de 2017). *Pensador*. Obtido de <https://www.pensador.com/frase/ODc3MDI2/>
- Ghandi, M. (25 de Junho de 2017). *Pensador*. Obtido de <https://www.pensador.com/frase/NTMwNzQz/>
- Goethe, J. (12 de Junho de 2017). *Pensador*. Obtido de <https://www.pensador.com/frase/NTEwNw/>
- Gomes, P., Ferreira, C., Pereira, A., & Batista, P. (2013). A identidade Profissional do Professor: um estudo de revisão sistemática. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 247-267.
- Graça, A. (2012). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física. In I. Mesquita, & J. Bento, *Professor de educação física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 93-117). Belo Horizonte, Brasil: Casa da Educação Física.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2011). Modelos Instrucionais no ensino do Desporto. In I. Mesquita, & A. Rosado, *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-69). Lisboa: FMH.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2015). Modelos e conceções de ensino dos jogos desportivos. In F. Tavares, *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar* (pp. 9-55). Porto: FADEUP.
- Hanh, T. (5 de Julho de 2017). *Pensador*. Obtido de <https://www.pensador.com/frase/NzcyNg/>

- Jones, M., & Straker, K. (2006). What informs mentors' practice when working with trainees and newly qualified teachers? An investigation into mentors' professional knowledge base. *Journal of Education for Teaching*, 165-84.
- Jordan, M. (15 de Junho de 2017). *Pensador*. Obtido de <https://www.pensador.com/frase/ODc3MDI2/>
- Lispector, C. (10 de Junho de 2017). *Pensador*. Obtido de <https://www.pensador.com/frase/NTQxOTky/>
- Matos, Z. (2011). *Normas Orientadoras do Estágio Profissional do ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensino Básico e Secundário*. Porto: FADEUP.
- Mesquita. (2003). *A importância da intervenção do treinador: elogiar para formar e treinar melhor*. Horizonte.
- Mesquita, I. (2015). *Didática Geral do Desporto*. Porto.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In I. Mesquita, & A. Rosado, *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-69). Lisboa: FMH.
- Mesquita, I., & Rosado, A. (2011). O desafio pedagógico da interculturalidade no espaço da Educação Física. In I. Mesquita, & A. Rosado, *Pedagogia do Desporto* (pp. 21-39). Lisboa: FMH.
- Moreira, C. (17 de Dezembro de 2008). *A importância da alimentação*. Obtido de A Página da Educação: http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_13484/Doc/P%C3%A1gina_13484.pdf
- Nóvoa, A. (Setembro-Dezembro de 2009). Para una formación de profesores dentro de la profesión. *Revista Educacion*, 203-218.
- Patrício, M. (1998). *Lições de Axiologia Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Peres, A., & Marcinkowski, B. (Dezembro de 2012). A motivação dos alunos do ensino médio: realização das aulas de educação física. *Cinergis*, pp. 26-33. Obtido de Revista cinergis.
- Reina, M. (2015). Ser Professor Cooperante: Em modo de despedida. In P. Batista, P. Querós, & R. Rolim, *Olhares sobre o estágio Profissional em Educação Física* (pp. 87-93). Porto: FADEUP.
- Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for Learning*. St. Louis: Mosby College Publishing.
- Rink, J. (1994). The task of presentation in Pedagogy. *Quest*, 270-280.
- Rocha, E. (1 de Julho de 2017). *Pensador*. Obtido de https://www.pensador.com/frase_esporte_e_educacao/
- Rodrigues, E. (2015). Ser Professor Cooperante: das funções aos significados. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim, *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 93-107). Porto: FADEUP.
- Rolim, R., & Garcia, R. (2007). *Atletismo: Arquipélago de Técnicas, Cores e Sabores*. Porto: FADEUP.
- Rosado, A. (2011). Pedagogia do Desporto e Desenvolvimento Pessoal e Social. In I. Mesquita, & A. Rosado, *Pedagogia do Desporto* (pp. 9-21). Lisboa: FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado, & I. Mesquita, *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-131). Lisboa: FMH.
- Rosado, A., Dias, L., & Silva, C. (2002). Avaliação das aprendizagens em Educação Física e Desporto. In A. Rosado, & P. Colaço, *Avaliação das aprendizagens: fundamentos e aplicações no domínio das atividades físicas* (pp. 11-95). Lisboa: Omniserviços.
- Rossi, A., & Moreira, E. R. (2008). Determinantes do comportamento alimentar: Uma revisão com enfoque na família. *Revista da Nutrição*, pp. 739-748.

- Rozas, R. (5 de Julho de 2017). *Pensador*. Obtido de <https://www.pensador.com/frase/MTg0MjU4MA/>
- Shinvashiki, R. (20 de Junho de 2017). *Pensador*. Obtido de <https://www.pensador.com/frase/MzQzMMA/>
- Shön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D.Quixote e IIE.
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (2002). Sport Education: A Retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 409-418.
- Silva, M. (1997). O primeiro ano de docência: O choque com a realidade. In M. Estrela, *Viver e construir a profissão docente* (pp. 51-80). Porto: Porto Editora.
- Silva, M. (2007). *O Diretor de Turma e a Gestão Curricular no Conselho de Turma-Consenso ou Conflito?* Porto: Universidade Portucalense.
- Taniguchi, M. (1 de Junho de 2017). *Frases de Pensadores*. Obtido de <http://www.frasesdepensadores.com.br/frase/em-novas-circunstancias-dao-se-asas/>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1978). *Charter for Physical Education and sport*. Paris.
- Vickers, J. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities: A Knowledge Structures Approach*. Champaign, Illinois: Human Kinetics Books.
- World Health Organization. (2016). *Health Topics: Physical Activity*. Obtido de: http://www.who.int/topics/physical_activity/en/

ANEXOS

ANEXO I – PERFIL DE AUTO-PERCEPÇÃO CORPORAL (PAPC-CJ) E PERFIL DE IMPORTÂNCIA (PIP-CJ) PARA CRIANÇAS E JOVENS

PERFIL DE AUTO-PERCEPÇÃO CORPORAL *(Physical Self-Perception Profile for Children and Youth)*
PERFIL DE IMPORTÂNCIA PERCEBIDA *(Perceived Importance Profile for Children and Youth)*
(Versões para Jovens e Crianças)
(Bernardo, Rui Paulo & Matos, Margarida Gaspar, 2003)

INSTRUÇÕES:

Esta é uma oportunidade de olhares para ti próprio(a). Não é um teste, não há respostas certas ou erradas e cada pessoa responderá de forma diferente. Certifica-te que as tuas respostas mostram como te sentes acerca de ti próprio(a). Manteremos as tuas respostas confidenciais.

As afirmações abaixo indicadas permitem que as pessoas se auto-descrevam. Responde espontaneamente a cada questão, tendo em consideração o que sentes neste momento.

Primeiro, decide qual das duas afirmações melhor te descreve. A seguir, junto da afirmação que escolheste assinala se a mesma é parcialmente verdadeira para ti ou totalmente verdadeira para ti.

EXEMPLO

Totalmente Verdadeiro para Mim	Parcialmente Verdadeiro para Mim		Parcialmente Verdadeiro para Mim	Totalmente Verdadeiro para Mim
☐	☐	Alguns jovens preferem praticar actividades ao ar livre	MAS	Outros preferem ver televisão. ☐

LEMBRA-TE que só podes assinalar UMA das quatro opções.

Se quiseres alterar alguma resposta que já tenhas marcado, deverás riscar a cruz assinalada e colocar outra cruz na tua nova resposta. Para todas as respostas, certifica-te que a tua cruz está na linha da pergunta à qual estás a responder. Deverás ter somente uma resposta por pergunta. Não deixes nenhuma resposta em branco, mesmo que tenhas dúvidas sobre qual deves optar. Recorda-te que não deves conversar durante o preenchimento deste questionário (para não influenciáres nem seres influenciado pelos teus/tuas colegas). Se tiveres alguma dúvida coloca o dedo no ar. Caso contrário, podes começar.

COMO É QUE EU SOU?

	Totalmente Verdadeiro para Mim	Parcialmente Verdadeiro para Mim			Parcialmente Verdadeiro para Mim	Totalmente Verdadeiro para Mim
1.	☐	☐	Alguns jovens fazem bem todos os tipos de desportos	MAS	Outros não se acham suficientemente bons em termos desportivos.	☐ ☐
2.	☐	☐	Alguns jovens sentem-se pouco à vontade quando se trata de realizar exercício físico intenso	MAS	Outros sentem-se confiantes quando se trata de realizar exercício físico intenso.	☐ ☐
3.	☐	☐	Alguns jovens acham que têm um corpo atraente em comparação com os outros	MAS	Outros jovens acham que, comparado com a maioria, o seu corpo não é tão atraente.	☐ ☐
4.	☐	☐	Alguns jovens acham que lhes falta força quando comparados com outros jovens da mesma idade	MAS	Outros acham que são mais fortes que os outros jovens da mesma idade.	☐ ☐
5.	☐	☐	Alguns jovens sentem-se orgulhosos de si mesmos a nível físico	MAS	Outros, a nível físico, não têm muito de que se orgulhar.	☐ ☐
6.	☐	☐	Alguns jovens sentem-se muitas vezes infelizes consigo próprios	MAS	Outros, sentem-se bastante satisfeitos consigo próprios.	☐ ☐
7.	☐	☐	Alguns jovens gostavam de ser muito melhores em desporto	MAS	Outros acham que são suficientemente bons em desporto.	☐ ☐
8.	☐	☐	Alguns jovens têm muita resistência para fazer exercício físico intenso	MAS	Outros perdem depressa o fôlego e têm de abrandar ou desistir.	☐ ☐
9.	☐	☐	Alguns jovens acham difícil manter o seu corpo fisicamente atraente	MAS	Outros jovens acham fácil manter o seu corpo fisicamente atraente.	☐ ☐
10.	☐	☐	Alguns jovens pensam que têm músculos mais fortes que os outros jovens da mesma idade	MAS	Outros acham que têm músculos mais fracos que os outros jovens da mesma idade.	☐ ☐
11.	☐	☐	Alguns jovens não se sentem muito confiantes consigo próprios, a nível físico	MAS	Outros sentem-se bastante confiantes consigo próprios, a nível físico.	☐ ☐
12.	☐	☐	Alguns jovens são felizes consigo próprios enquanto pessoas	MAS	Outros, muitas vezes, não estão felizes consigo próprios.	☐ ☐
13.	☐	☐	Alguns jovens pensam que são capazes de fazer bem qualquer nova actividade desportiva que não tenham experimentado antes	MAS	Outros receiam não fazer bem actividades desportivas que nunca tenham experimentado antes.	☐ ☐

	Totalmente Verdadeiro para Mm	Parcialmente Verdadeiro para Mm				Parcialmente Verdadeiro para Mm	Totalmente Verdadeiro para Mm
14.	☐	☐	Alguns jovens <i>não têm</i> muita energia nem condição física	MAS	Outros têm <i>muita</i> energia e condição física.	☐	☐
15.	☐	☐	Alguns jovens estão <i>satisfeitos</i> com a <i>aparência</i> do seu corpo	MAS	Outros jovens desejariam que o seu corpo estivesse em melhor forma física.	☐	☐
16.	☐	☐	Alguns jovens têm <i>falta</i> de confiança quando se trata de actividades que requerem força	MAS	Outros sentem-se muito confiantes quando se trata de actividades que requerem força.	☐	☐
17.	☐	☐	Alguns jovens estão sempre muito <i>satisfeitos</i> consigo mesmos a nível físico	MAS	Outros sentem-se muitas vezes <i>insatisfeitos</i> fisicamente.	☐	☐
18.	☐	☐	Alguns jovens <i>não gostam</i> do modo de vida que levam	MAS	Outros, <i>gostam</i> do modo de vida que levam.	☐	☐
19.	☐	☐	Normalmente, em jogos e desportos alguns jovens <i>observam</i> em vez de participar	MAS	Outros, normalmente, <i>participam</i> em vez de observar.	☐	☐
20.	☐	☐	Alguns jovens tentam participar em exercícios físicos intensos sempre que podem	MAS	Outros, se puderem, <i>evitam</i> participar em exercícios intensos.	☐	☐
21.	☐	☐	Alguns jovens acham que são <i>frequentemente</i> admirados pela sua boa aparência física	MAS	Outros acham que <i>raramente</i> são admirados pela sua aparência.	☐	☐
22.	☐	☐	Quando são necessários músculos fortes, alguns jovens são os <i>primeiros</i> a avançar	MAS	Outros são os <i>últimos</i> a avançar quando são necessários músculos fortes.	☐	☐
23.	☐	☐	Alguns jovens sentem-se <i>infelizes</i> como são e com o que conseguem fazer fisicamente	MAS	Outros <i>sentem-se felizes</i> como são e com o que conseguem fazer fisicamente.	☐	☐
24.	☐	☐	Alguns jovens <i>gostam</i> do tipo de pessoa que são	MAS	Outros, muitas vezes, desejariam ser outra pessoa.	☐	☐
25.	☐	☐	Alguns jovens acham que são <i>melhores</i> do que outros da mesma idade em actividades desportivas	MAS	Outros acham que não jogam tão bem.	☐	☐
26.	☐	☐	Alguns jovens têm de desistir de correr ou de fazer exercício porque se cansam facilmente	MAS	Outros conseguem correr e fazer exercício durante muito tempo sem ficarem cansados.	☐	☐

	Totalmente Verdadeiro para Mim	Parcialmente Verdadeiro para Mim				Parcialmente Verdadeiro para Mim	Totalmente Verdadeiro para Mim
27.	☐	☐	Alguns jovens sentem-se <i>confiantes</i> em relação à sua aparência física	MAS	Outros sentem-se <i>pouco</i> à vontade em relação à sua aparência física.	☐	☐
28.	☐	☐	Alguns jovens acham que <i>não</i> são tão bons como os outros quando é necessária força física	MAS	Outros acham que estão entre os <i>melhores</i> quando é necessária força física.	☐	☐
29.	☐	☐	Alguns jovens sentem-se bem consigo próprios a nível físico	MAS	Outros sentem-se um pouco mal consigo próprios a nível físico.	☐	☐
30.	☐	☐	Alguns jovens são muito <i>felizes</i> sendo como são	MAS	Outros, desejariam ser <i>diferentes</i> .	☐	☐
31.	☐	☐	Alguns jovens não fazem bem novas <i>actividades de ar livre</i>	MAS	Outros têm logo um bom desempenho em novos desportos.	☐	☐
32.	☐	☐	Em actividades como a corrida, alguns jovens conseguem continuar sem parar	MAS	Outros rapidamente têm que parar para descansar.	☐	☐
33.	☐	☐	Alguns jovens <i>não gostam</i> da sua aparência física	MAS	Outros <i>sentem-se satisfeitos</i> com a sua aparência física.	☐	☐
34.	☐	☐	Alguns jovens pensam que são fortes, e têm bons músculos quando comparados com os outros jovens da mesma idade	MAS	Outros pensam que são mais fracos e <i>não têm</i> tão bons músculos como os outros jovens da mesma idade.	☐	☐
35.	☐	☐	Alguns jovens gostariam de se sentir melhor com o seu físico	MAS	Outros, a nível físico, parecem sentir-se sempre bem consigo.	☐	☐
36.	☐	☐	Alguns jovens não estão contentes com a maneira como fazem as coisas	MAS	Outros, pensam que o modo como procedem é <i>correcto</i> .	☐	☐

QUAL A IMPORTÂNCIA DESTAS COISAS PARA O MODO COMO TE SENTES ENQUANTO PESSOA?

	Totalmente Verdadeiro para Mim	Parcialmente Verdadeiro para Mim		MAS		Parcialmente Verdadeiro para Mim	Totalmente Verdadeiro para Mim
1.	☐	☐	Alguns jovens pensam que é importante ser bom em desporto		Outros pensam que ser-se bom em desporto não é assim tão importante.	☐	☐
2.	☐	☐	Alguns jovens acham que ter muita resistência para exercícios intensos não é muito importante para a forma como se sentem consigo próprios		Outros pensam que ter muita resistência para exercícios intensos é muito importante.	☐	☐
3.	☐	☐	Alguns jovens pensam que é muito importante ter um corpo atraente para se sentirem bem consigo, como pessoas		Outros não acham que ter um corpo atraente seja importante.	☐	☐
4.	☐	☐	Alguns jovens pensam que ser fisicamente forte não é nada importante para o modo como se sentem consigo próprios enquanto pessoas		Outros acham que é muito importante ser fisicamente forte.	☐	☐
5.	☐	☐	Alguns jovens não acham que ser bom em desportos seja importante para o modo como se sentem consigo próprios enquanto pessoas		Outros sentem que ser-se bom em desportos é importante.	☐	☐
6.	☐	☐	Alguns jovens sentem que ter capacidade de correr e fazer muito exercício é muito importante para o modo como se sentem consigo próprios enquanto pessoas		Outros acham que não é nada importante ter capacidade de correr e fazer muito exercício.	☐	☐
7.	☐	☐	Alguns jovens não acham que ter um corpo em boa forma física seja importante para o modo como se sentem consigo próprios		Outros acham que é muito importante ter um corpo em boa forma física.	☐	☐
8.	☐	☐	Alguns jovens acham que ter músculos fortes é muito importante para como se sentem consigo próprios		Outros acham que não é nada importante ter músculos fortes.	☐	☐