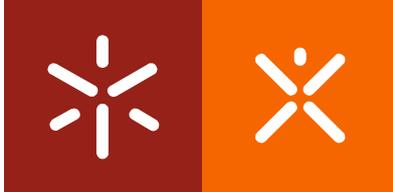




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Marta Alexandra Ferreira Fernandes

**Comparação da Imagem Corporal
Percecionada com a Real – Um estudo
com adolescentes de ambos os sexos**



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Marta Alexandra Ferreira Fernandes

**Comparação da Imagem Corporal
Percecionada com a Real – Um estudo
com adolescentes de ambos os sexos**

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Educação Física
nos Ensinos Básico e Secundário

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Linda Saraiva
e do
Professor Doutor César Sá

DECLARAÇÃO

Nome

Marta Alexandra Ferreira Fernandes

Correio Eletrónico

martaaffernandes@hotmail.com

Cartão de Cidadão

13736751

Título do Relatório

Comparação da Imagem Corporal Percecionada com a real – Um estudo com adolescentes de ambos os sexos.

Professores Orientadores

Prof^a Doutora Linda Saraiva

Prof. Doutor César Sá

Ano de Conclusão

2014

Designação do Curso

Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO EM VIGOR, NÃO É PERMITIDA A REPRODUÇÃO DE QUALQUER PARTE DESTE TRABALHO.

Universidade do Minho, ____ / ____ / _____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Apesar do carácter individual que é inerente a este trabalho, a sua elaboração e concretização só foi possível com a orientação, apoio, colaboração e incentivo de várias pessoas, que foram particularmente especiais a todos os níveis, merecendo, por isso, os meus reconhecidos agradecimentos. Desta forma, não poderia deixar de expressar publicamente os meus agradecimentos a todos os que me acompanharam nesta árdua caminhada.

A Deus, por me acompanhar todos os dias, pela paz que há na sua presença, pela certeza de que nada passa despercebido aos seus olhos, pela segurança que tenho na sua justiça que não falha, pela graça que me orienta sempre no melhor caminho, por me ter protegido durante esta longa caminhada repleta de momentos difíceis, mas na qual me deu imensa força e me fez capaz de nunca desistir, mesmo quando tudo parecia difícil e impossível.

Aos meus pais, que estiveram sempre presentes em todas as etapas da minha vida, pelo sorriso diário, pela enorme paciência, pelo imenso amor, carinho e afabilidade, pela constante transmissão de bons conselhos, confiança, apoio e incentivo, em todos os momentos. Muito obrigada, pois eu sei que sempre pude e poderei contar convosco, seja em que circunstância for. Vocês são o meu orgulho, um verdadeiro exemplo de trabalho e de sacrifício. Devo-vos tudo, principalmente por me fazerem ser quem sou. Meus queridos pais, eu amo-vos!

Ao meu anjo da guarda, aquela estrela que me ilumina noite e dia, que partiu sem tempo para se despedir. Sinto que me acompanhas todos os dias, que me amparas, me ajudas e dás forças para levantar e continuar quando estou débil e incrédula. Espero que estejas orgulhoso da tua pequena que tanto sente a tua ausência.

À minha mana Ni e, claro, à nossa grande amiga Lila, não só pela amizade, confiança, segurança e força que me transmitiram, mas também pela apoio e disponibilidade em realizar a correção do Português e do Inglês deste trabalho.

Aos meus verdadeiros amigos, ao Beco, pelo reforço emocional, porque sempre acreditou e me fez acreditar; à Elsa, ao Joca, à Mia e à Patrícia por se revelarem verdadeiros nos momentos oportunos, dando sempre uma palavra de apoio e incentivo; à Pata e ao Lau, por me auxiliarem na realização de alguns trabalhos realizados no decorrer do estágio; à Neia por me fornecer momentos de paz e tranquilidade que me ajudaram a terminar este relatório; e à Chica, pela verdadeira amizade e companheirismo, por todos os momentos únicos que partilhamos, sinceramente nem tenho palavras para descrever tudo o que vivemos, tu sabes.

Ao Professor Doutor Domingos Silva, pela sua sabedoria, pelo enorme apoio e disponibilidade, e acima de tudo pela sua orientação na fase dos resultados do estudo.

Ao Professor Óscar Barros, meu orientador de estágio, um profissional admirável, se não fosse a sua paciência, apoio, disponibilidade, ajuda e conselhos fornecidos ao longo de todo o ano, com o propósito de me corrigir e fazer progredir, não me tinha tornado na profissional que sou hoje.

À Professora Doutora Linda Saraiva e ao Professor Doutor César Sá, pela supervisão e orientação ao longo do ano.

Às minhas colegas de estágio Francisca e Isabel, pela amizade, pelo companheirismo e espírito de entreatajuda, que construímos ao longo de todo este mestrado, sobretudo ao longo deste ano de estágio.

Aos meus alunos, não só por terem sido os primeiros com quem pude desenvolver o meu processo de crescimento enquanto docente, mas também por todo o apoio, carinho, motivação, entusiasmo, e, essencialmente, por terem fornecido momentos maravilhosos e únicos dos quais já sinto saudades.

À Escola Secundária de Vila Verde (ESVV), por me ter facultado a oportunidade de realizar este estágio, e aos professores do Grupo de Educação Física, bem como os restantes professores e funcionários que me receberam da melhor maneira possível, ajudando-me sempre em tudo o que necessitei.

Àqueles adoráveis amigos que, mesmo do outro lado do oceano, me encheram de palavras reconfortantes, cheias de amor, carinho, alegria, incentivo, força e fé, o Heberthon, a Dua, o João, a Nilda, a Lídia, a Thaís, a Joana Vale, a Andreia Flores, a Jane Nagahama, o Crwlff, o Netto, o André, entre outros amigos.

Por fim, obrigada a todos que de alguma forma fazem parte da minha vida. E àqueles que não referi e que por alguma razão ajudaram na concretização desta etapa da minha vida.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

COMPARAÇÃO DA IMAGEM CORPORAL PERCECIONADA COM A REAL – UM ESTUDO COM ADOLESCENTES DE AMBOS OS SEXOS.

RESUMO

O estágio supervisionado é um espaço de formação que permite ao aluno o desenvolvimento de habilidades necessárias à prática docente. No estágio supervisionado o aluno é colocado diante da realidade profissional, obtendo uma visão ampla das estruturas escolares. O estágio permite a integração entre conhecimentos teóricos e práticos e concede a oportunidade de uma prática como processo investigativo, entende-se que o aluno necessita adotar uma postura crítico-reflexiva na e sobre a sua prática, que pesquisa deve ser parte efetiva da prática pedagógica e que mudanças na educação serão possíveis se houver possibilidade de uma formação reflexiva de professores. Neste sentido, a elaboração deste relatório, destina-se a retratar todo o processo de formação individual baseado na reflexão crítica de tudo que foi desenvolvido.

Este documento apresenta primeiramente as expectativas iniciais e o enquadramento contextual. De seguida é exposto a intervenção pedagógica no processo ensino-aprendizagem, a participação na escola e a relação com a comunidade. Por fim, o enquadramento científico que esclarece detalhadamente o tema de investigação desenvolvido durante este ano letivo, apresentando a comparação da imagem corporal percebida com a real, um estudo com adolescentes de ambos os sexos.

Visto que a generalidade dos adolescentes tem uma imagem distorcida do seu corpo, fruto do crescimento acelerado, que caracteriza esta etapa de vida, o objetivo deste estudo foi essencialmente comparar a percepção que os adolescentes têm da sua imagem corporal com a real, analisar o nível de satisfação que eles têm do próprio corpo e determinar a diferença entre géneros. A amostra é constituída por 118 alunos de cinco turmas do 10º ano de escolaridade, que frequentam uma escola secundária do concelho de Vila Verde.

Este estudo constata que, a imagem corporal percebida é inferior em relação à imagem corporal real, não havendo diferenças estatisticamente significativas entre géneros; e que os rapazes, em relação às raparigas, apresentam maior nível de satisfação com a imagem corporal.

Para finalizar, focando-me sobre a relevância deste estágio para o meu futuro, são apresentadas as considerações finais.

Palavras-Chave: Educação Física, Prática de Ensino Supervisionada, Imagem Corporal, Percepção vs Real, Nível de Satisfação, Adolescentes.

INTERNSHIP REPORT

COMPARISON OF BODY IMAGE PERCEIVED WITH REAL – WITH TEEN STUDY OF BOTH SEXES.

ABSTRACT

The supervised training is a training area that allows the student to develop the skills necessary for teaching practice. In supervised the student is placed on the professional reality, getting an overview of school structures. The internship allows the integration of theoretical and practical knowledge and gives the opportunity for practice and diligence, it is understood that the student needs to adopt a critical and reflective attitude in and on their practice, research should be part of effective teaching practice and that changes in education are possible if they can be a reflective teacher education.

In this sense, this report is intended to retrace the whole process of individual training based on critical reflection of everything that has been developed.

This paper first presents the initial expectations and contextual framework. Then is exposed to pedagogical intervention in the teaching-learning process, participation in school and community relations. Finally, the scientific framework that explains in detail the subject of research developed during this school year, presenting a comparison of perceived body image with the real, a study of adolescents of both sexes.

As there is a distorted picture that the majority of teenagers have of their own body, due to the rapid growth that characterizes this stage of life, the aim of this study was mainly to compare the perception that teens have their body image with the actual, analyze the level of satisfaction they have the body and determine the gender difference. The sample consists of 118 students from five classes of 10 th grade, who attend a secondary school in the municipality of Vila Verde.

This study finds that the perceived body image is lower as compared to the real body image, with no statistically significant differences between genders; and boys, for girls, have a higher level of satisfaction with body image.

Finally, focusing me on the relevance of this stage for my future, presents the final considerations.

Keywords: Physical Education, Supervised Teaching Practice, Body Image, Perception vs Real, Satisfaction Level, Teens.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
ÍNDICE GERAL	vii
ÍNDICE DE TABELAS	ix
ÍNDICE DE QUADROS	ix
ÍNDICE DE ANEXOS	x
LISTA DE ABREVIATURAS	x
INTRODUÇÃO	1
CAPITULO I	2
ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	2
1.1 ENQUADRAMENTO PESSOAL	3
1.2 ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL	4
1.3 CARATERIZAÇÃO DA TURMA DE INTERVENÇÃO	7
CAPITULO II	8
REALIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	8
2.1 - ÁREA 1 – ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM	9
2.1.1 Conceção	9
2.1.2 Planeamento	10
2.1.3 Realização	13
2.1.4 Avaliação do Ensino	15
2.2 - ÁREA 2 – PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE	19
2.2.1 Atividades Organizadas pelo NE	20
2.2.2 Atividades Organizadas pelo GE	22
2.2.3 Outras Atividades.....	25

2.3 – ÁREA 3 – FORMAÇÃO E INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL	26
2.3.1 Introdução	26
2.3.2 Material e Métodos	29
2.3.3 Apresentação e Discussão dos Resultados	34
2.3.4 Conclusões e Recomendações	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46
ANEXOS	49

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Valores mínimo e máximo, média, desvio-padrão e coeficiente de variação para as amostras de rapazes e raparigas, relativamente à idade, aos valores percecionados e reais da imagem corporal e ao valor BIS.

Tabela 2 – Frequência absoluta (n) e relativa (%) de respostas em cada um dos itens do questionário BIS: RAPAZES.

Tabela 3 – Frequência absoluta (n) e relativa (%) de respostas em cada um dos itens do questionário BIS: RAPARIGAS.

Tabela 4 – Teste U Mann-Whitney na comparação entre rapazes *vs* raparigas, relativamente a cada item do questionário BIS.

Tabela 5 – Teste de Wilcoxon e teste t de medidas emparelhadas na comparação entre imagem corporal percecionada *vs* imagem corporal real.

Tabela 6 – Teste U Mann-Whitney (variáveis com distribuição não-normal) e teste t (variáveis com distribuição normal) na comparação entre rapazes *vs* raparigas, relativamente a cada variável da imagem corporal.

Tabela 7 – Teste de Kolmogorov-Smirnov com correção de Lilliefors na verificação da normalidade das distribuições.

Tabela 8 – Teste de Levene na verificação da homocedasticidade.

Tabela 9 – Coeficiente de correlação intraclasse: percepção *vs* real em cada amostra.

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Atividades Organizadas pelo Grupo de Educação Física, Grupo de Estágio e Núcleo de Estágio.

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Planeamento Anual segundo o programa de EF do departamento de Artes e Desporto

Anexo 2 – Planeamento Anual

Anexo 3 – Calendarização Anual

Anexo 4 – Cronograma dos Espaços

Anexo 5 – Unidade Didática de Andebol

Anexo 6 – Plano de Aula de Andebol

Anexo 7 – Questionário de Satisfação com a Imagem Corporal (BIS)

Anexo 8 – Avaliação da Perceção da Imagem Corporal (BSEM)

Anexo 9 – Normalidade da Distribuição

Anexo 10 – Homocedasticidade

LISTA DE ABREVIATURAS

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

BIS – Body Image Satisfaction Questionnaire

BSEM – Body Size Estimation Method

EF – Educação Física

ESVV – Escola Secundária de Vila Verde

GE – Grupo de Estágio

GEF – Grupo de Educação Física

IMC – Índice de Massa Corporal

MI – Membro Inferior

MS – Membro Superior

NE – Núcleo de Estágio

NEE – Alunos com Necessidades Educativas Especiais

PES – Prática de Ensino Supervisionada

UD – Unidade Didática

INTRODUÇÃO

O presente trabalho intitulado de Relatório Final de Estágio está inserido no 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, no Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Tal como Mafuani (2011) refere, a experiência do estágio é essencial para a formação integral do aluno, considerando que são requisitados profissionais com habilidades e preparação adequadas a esta área. Ao chegar ao ensino superior o aluno depara-se com o conhecimento teórico, porém, muitas vezes, é difícil relacionar teoria e prática se o estudante não experimentar momentos reais em que será preciso analisar o quotidiano.

O Estágio vai muito além de um simples cumprimento de exigências académicas. Ele é uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional. Além de ser um importante instrumento de integração entre universidade, escola e comunidade (Filho, 2010).

O presente trabalho é simplesmente o início de uma etapa progressiva e evolutiva para a aquisição da prática profissional, tornando-se bastante importante quanto à busca integral de conhecimentos e apresentando-se assim como um trabalho de carácter pessoal e reflexivo. É fundamental, pois durante este período pude colocar em prática todo o conhecimento teórico que adquiri durante toda a minha formação. Além disso, irá ajudar-me a lidar e ultrapassar todo o tipo de obstáculos que irão aparecer ao longo do meu caminho profissional, permitindo-me ainda entender a grande importância que o educador tem na formação pessoal e profissional dos alunos.

Este documento está dividido em dois capítulos. No primeiro capítulo, é realizada uma sucessão de enquadramentos contextuais da prática, a nível pessoal, institucional e da turma de intervenção. O segundo capítulo é dividido em três grandes áreas, a primeira apresenta a organização e gestão do ensino-aprendizagem, envolvendo as fases da conceção, planeamento, realização e da avaliação do ensino; a segunda refere-se à participação na escola e relação com a comunidade, atividades desenvolvidas no decorrer do ano; por último, a terceira apresenta o projeto de investigação desenvolvido, apresentando a comparação da imagem corporal percebida com a real, um estudo com adolescentes de ambos os sexos.

Por último, focando-me sobre a relevância deste estágio para o meu futuro, são apresentadas as considerações finais.

CAPITULO I
ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL DA PRÁTICA DE ENSINO
SUPERVISIONADA

1.1 ENQUADRAMENTO PESSOAL

Desde sempre estive ligada ao mundo da atividade física e desportiva e sempre foi notável o meu amor incondicional pelo desporto e pelas crianças. Já antes de iniciar o ensino secundário, tinha decidido que esta seria a minha área de estudos, matriculando-me no Curso Tecnológico de Desporto, onde desenvolvi as principais bases. A partir do estágio que fiz neste ciclo de estudos, na Empresa Municipal de Desportos de Barcelos, nomeadamente no complexo das Piscinas Municipais, tive a oportunidade de observar e experienciar, aulas de natação, ajudando e colaborando com os professores nas suas aulas, e mais tarde monitorizando atividades lúdicas e desportivas com grupos de crianças entre os 3 -16 anos de idade, onde me mantive como monitora desde Julho de 2008 até Julho de 2013.

Posteriormente, entrei no ensino superior, no Instituto Superior da Maia, no qual tive a melhor experiência e oportunidade, tanto a nível pessoal como profissional. Esta experiência está essencialmente relacionada com o intercâmbio realizado no Brasil, durante o terceiro e último ano de estudos da Licenciatura. Para além de frequentar as aulas da Universidade Federal, realizei diversos cursos relacionados com a área da atividade física e saúde, tais como, “Nutrição no Emagrecimento e Obesidade”, “Flexibilidade: Métodos e Técnicas de Alongamento e Relaxamento”, “Personal Training Total: Avaliação Física, Personal Training e Musculação”, entre outros; na área do desporto adaptado, sendo eles o “Curso de Arbitragem Regional de Bocha Adaptada”, o “Curso de Arbitragem de Bocha Paraolímpica”, a “Clínica de Voleibol Sentado”, o de “Natação Adaptada”, entre outros, esta foi uma área que me identifiquei bastante, e tive o privilégio de poder arbitrar alguns campeonatos a nível paraescolares e a nível regional no Brasil; e também na área da educação física em geral, como por exemplo “Natação Infantil para Academias (0 aos 7 anos)”, “Treinamento de Alto Rendimento: da iniciação ao campeão”, “Preparação Física nos Esportes Coletivos”, “Natação”; “Hidroginástica”, entre outros.

Após o meu regresso desta longa jornada, voltei a colaborar com os projetos desenvolvidos no complexo das piscinas municipais da minha cidade a fim de lecionar aulas de Natação e Hidroginástica, começando também a realizar aulas de Fitness em diferentes freguesias do concelho.

Estar habilitada a dar aulas de Educação Física (EF) sempre foi o meu grande e principal objetivo, por isso matriculei-me no Mestrado em Ensino de Educação Física da Universidade do

Minho, o qual me forneceu um dos momentos mais importantes para o meu desenvolvimento enquanto futura professora, a Prática de Ensino Supervisionada (PES).

A PES foi uma grande experiência e proveniência de saber. Com ela ganhei bastantes conhecimentos para ser uma futura profissional, capaz de responder a qualquer tipo de problema, de intervir em todo o processo de ensino-aprendizagem, ajudando os alunos a serem melhores.

Contudo, apenas só foi possível concretizar com a ajuda de todos os envolventes, principalmente com a ajuda do professor cooperante, do grupo de estágio, de toda a comunidade escolar, e essencialmente da minha turma. Ao longo desta experiência consegui superar algumas imperfeições que foram detetadas ao longo de todo o ano letivo, que me tornam uma professora cada vez mais completa. A minha determinação e força de vontade foram enormes, por isso, com ajuda de todos, consegui superar esta fase com todo o mérito e sinto-me, sem dúvida, uma profissional melhor. Na minha opinião, consegui cativar os alunos para a prática, ensinando-lhes os benefícios da prática de atividade física regular, inculcando-lhes também hábitos de higiene e saúde, sendo eles cidadãos da sociedade vindoura.

1.2 ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

Caracterização do Meio

De acordo com os censos de 2011, Vila Verde ocupa uma área de 228.7 Km², dividida por 33 agrupamentos de freguesias, as quais, albergam uma população de 47.887 habitantes (22.945 homens e 24.942 mulheres). O município é limitado pelos municípios de Ponte da Barca, Terras de Bouro, Amares, Braga, Barcelos e Ponte de Lima, integrando-se no Distrito de Braga, que faz fronteira Viana do Castelo e Porto. Com uma densidade populacional de 209.4 hab/km², o concelho evidencia uma irregularidade na distribuição da população, verifica-se um despovoamento das zonas rurais e uma concentração, cada vez maior, da população nas principais aglomerações urbanas situadas a sul do território.

No que diz respeito ao plano desportivo, Vila Verde encontra-se bem provido, possuindo na totalidade 104 instalações desportivas distribuídas pelo município. Estes equipamentos encontram-se maioritariamente nas freguesias de Prado e Vila Verde, pois é onde existem maior número de habitantes, contudo estas mesmas não chegam a algumas freguesias do concelho. Existe uma grande predominância dos pequenos e dos grandes campos de jogos, onde surgem algumas associações desportivas, onde estão abrangidos 67 organismos que representam

diferentes modalidades, mas a modalidade que se destaca é, sem dúvida, o Futebol, uma vez que a maioria das instalações são campos de futebol.

Caracterização da Escola

O meu estágio Profissional decorreu na Escola Secundária/3 de Vila Verde (ESV), localizada no concelho de Vila Verde, Rua Prof. Dr. José Bacelar de Oliveira, S.J., no distrito de Braga.

Segundo o Projeto Educativo 2013/2016 da ESV (2013), para além desta, a população escolar do concelho encontra-se distribuída por outros três territórios educativos: Vila Verde e Pico de Regalados, Vila de Prado, Moure e Ribeira do Neiva. A ESV funciona desde o ano letivo de 1986/87. Como única escola secundária do concelho, acolhe os alunos oriundos de todos os territórios educativos existentes e ainda alguns alunos de Terras de Bouro, Amares e Braga. No entanto, verifica-se uma mobilidade de alunos para as escolas de Braga, quer para o ensino público, quer para o ensino privado. Esta mobilidade tem justificações: a fraca rede de transportes entre as diversas freguesias e a sede do concelho; a oferta de transporte público, mais frequente e mais rápido, da zona sul do concelho para a cidade de Braga; a procura do ensino privado; e a aliciante cidade. A escola tem procurado combater esta tendência, tentando, em diálogo com a autarquia, reestruturar a rede de transportes. Além disso, organiza atividades específicas de atração de alunos em fase de conclusão do 3º ciclo, promove concursos concelhios e participa nas mostras pedagógicas de todos os territórios educativos do concelho.

No ano letivo 2012/2013 a população escolar era constituída por 965 alunos, distribuídos por 40 turmas (quatro do ensino básico, quinze dos cursos profissionais, um do curso EFA (Educação e Formação de Adultos) e vinte dos cursos científico-humanísticos). Quanto ao corpo docente, a escola conta com 103 professores, sendo todos profissionalizados, entre eles dois doutorados, 22 mestres, 77 licenciados e dois bacharéis. Relativamente ao pessoal não docente, encontram em funções 11 Assistentes Técnicos e 34 Assistentes Operacionais.

Condições Físicas

Segundo o Projeto Educativo 2013/2016 da ESV (2013), a identificação de todos os elementos que entram no recinto escolar confere segurança. No primeiro piso do edifício administrativo situam-se a receção, o refeitório, o bar dos alunos com um bloco sanitário adjacente, os serviços administrativos, a biblioteca, o auditório, o gabinete da rádio, a sala das associações de pais e de alunos, a sala dos assistentes operacionais e salas de reuniões multiusos

e o arquivo histórico. No segundo piso localizam-se a direção, o átrio da direção, duas salas de apoio à Direção, a sala dos professores, o bar dos professores, a sala de diretores de turma com três espaços diferenciados de atendimento individual e uma sala de arquivo da direção. No terceiro piso encontram-se diversos gabinetes Serviço de Psicologia e Orientação, Projeto Educação para a Saúde, Centro de Formação do Alto Cávado e cursos profissionais. Por último, os dois blocos de aulas dispõem de dois laboratórios de Física, dois de Química e três de Biologia e Geologia, de duas oficinas de diferentes áreas profissionais, de salas específicas das áreas disciplinares, de sete salas de informática, de salas de estudo e de apoio aos alunos, de uma sala da Educação Especial, de duas salas de artes, de gabinetes de trabalho e de salas de aulas indiferenciadas, sete das quais equipadas com quadro interativo. As salas de aula estão equipadas com um projetor multimédia e um computador com ligação à Internet. Cumpre referir que, na sequência da reabilitação, a passagem de uns edifícios para os outros é feita em galeria coberta, e que as pessoas com mobilidade reduzida têm, através de um elevador, acesso a todas as valências. Todos os percursos a seguir em caso de emergência estão sinalizados, indicando saídas e pontos de encontro. A Direção da escola promove regularmente simulações que permitem testar e verificar os dispositivos e procedimentos de segurança.

Uma mais-valia da escola é a área desportiva descoberta, com pista de atletismo e marcação de campos destinados à prática de várias modalidades. Relativamente às condições de aprendizagem dos alunos na disciplina de EF o pavilhão gimnodesportivo tem as dimensões de aproximadamente 40m de comprimento por 28m de largura, proporcionando a utilização de três espaços de aula em simultâneo. O pavilhão é ladeado por uma bancada, estando a um nível mais elevado, uma vez que os balneários masculinos e femininos são por baixo dessa bancada. O mesmo dispõe ainda de uma sala de aula, várias arrecadações, e um gabinete para os professores com dois balneários. Tendo ainda uma sala multiuso inerente ao pavilhão com cerca de 15m de largura por 28m de comprimento. Os recursos materiais existentes para a prática de Educação Física são excelentes e em bom estado de conservação.

O Grupo de Educação Física

O Grupo de Educação Física (GEF) era formado por nove professores, os quais com bastantes anos de experiência a nível da lecionação de aulas de EF, bem como treinadores de diferentes modalidades. Tenho muito a agradecer, fundamentalmente ao professor cooperante, Óscar Barros, que foi o ponto fulcral, essencialmente por se mostrar disponível para tudo que

fosse necessário, mas é de realçar também que todos os outros professores também me receberam muito bem e auxiliaram-me nas diversas dificuldades encontradas no decorrer do ano.

1.3 CARATERIZAÇÃO DA TURMA DE INTERVENÇÃO

Segundo o Projeto Curricular da Turma D do 10º ano, a qual me foi atribuída, é constituída por 24 alunos, sendo 14 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, tendo uma média de idade de 15 anos. Estão integrados nesta turma, e somente na disciplina de EF, dois alunos com necessidades educativas especiais (NEE).

Através do preenchimento de uma ficha biográfica cedida aos alunos na aula de apresentação, constata-se que são alunos provenientes de uma classe média/baixa, pois 13 alunos têm subsídio (7 escalão B e 6 escalão A), e 11 alunos não têm qualquer apoio social. Na sua grande maioria o Encarregado de Educação é a mãe, tendo apenas três alunos em que é o pai e um que é a irmã. Quanto ao agregado familiar, existe uma grande distribuição quanto às habilitações literárias dos pais, sendo elas incrementadas, tanto no 1º, 2º, 3º ciclo e secundário, havendo apenas um agregado familiar com curso de Ensino Superior. O número de elementos do agregado familiar ronda em média entre os dois a seis elementos. Ainda importante referir que sete pais estão desempregados.

Na totalidade da turma, dois alunos já reprovaram no seu percurso escolar. As disciplinas com mais dificuldades são a Matemática e Português, seguindo a Físico-Química e o Inglês. Os alunos consideram a Educação Física e a Matemática as disciplinas preferidas.

Em relação ao percurso casa-escola, quinze alunos deslocam-se de autocarro, quatro de carro e cinco a pé; quanto à distância, quinze alunos moram de um a cinco quilómetros da escola e nove alunos moram entre cinco a quinze quilómetros da escola; relativo ao tempo que demoram no percurso, treze alunos demoram menos de cinco minutos, seis alunos demoram entre quinze a trinta minutos e cinco demoram entre trinta minutos a uma hora a chegar à escola.

No que respeita à ocupação dos tempos livres, grande parte dos alunos passa-o a ver televisão, ouvir música, a jogar consola, nas redes sociais, a ler e praticar desporto. Excetuando três alunos, todos têm expectativas de prosseguir com os estudos e candidatar-se ao Ensino Superior.

CAPITULO II
REALIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

2.1 - ÁREA 1 – ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

No decorrer do estágio foram desenvolvidas diversas competências que um professor deve adquirir para uma apropriada orientação do processo de ensino-aprendizagem. A aquisição dessas competências é um trabalho desenvolvido durante todo o ano letivo e dirigido a uma só turma. Conhecimentos adquiridos anteriormente foram aplicados, conforme a situação e o momento em que os mesmos eram solicitados, até porque nem todos os conhecimentos adquiridos se tornaram aplicáveis e muitos dos mesmos tiveram de ser adequados à realidade escolar e à turma em questão. Assim sendo, esta descrição, será dividida em quatro grandes pontos, a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino.

2.1.1 Conceção

Considerando as normas orientadoras da PES, a conceção requer a projeção de um processo de ensino orientado mediante a especificidade da realidade escolar e da EF no currículo do aluno, bem como as características deste, sem tirar o foco das condições gerais e locais da educação.

Conhecimentos adquiridos ao longo do meu percurso académico, e refiro-me da multidimensionalidade de todas as áreas abrangidas que apresentam fortes componentes, ajudaram a conceber um ensino mais eficaz. Recolhi e analisei dados relativos a contextos culturais e sociais da comunidade, da escola e dos alunos, a fim de adaptar a minha ação pedagógica aos constrangimentos do próprio envolvimento.

Foram analisadas de uma forma atenta planos curriculares atendendo às competências gerais e transversais. Esses documentos foram analisados e depois dados a conhecer à turma, na primeira aula e ao longo do ano letivo, desde o Regulamento Interno da Escola e de EF, Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades, Programa Nacional, Lei de Bases do Sistema Educativo, Direitos e Deveres dos alunos e professores, entre outros.

A elaboração de um plano anual, de uma forma mais geral, contemplou vários aspetos que poderão ligar o planeamento aos aspetos sociais, espaciais, materiais e humanos do meio escolar. Ele foi realizado através das normas emanadas do programa de EF em vigor pelo Ministério da Educação e do planeamento anual do GEF do departamento de Artes e Desporto (ver anexo 1).

As Unidades Didáticas (UD) foram elaboradas segundo o modelo de J. Vickers (1990) e cada uma composta por uma modalidade desportiva, contendo materiais mais específicos de

aplicação direta nas aulas. E, por fim, os planos de aula, que são o elemento de aplicação pedagógica direta no momento da aula.

Seguidamente serão apresentados, de forma pormenorizada, os três elementos referidos anteriormente, o Planeamento Anual, uma Unidade Didática e um exemplo de plano de aula.

2.1.2 Planeamento

Tendo bem presente os conhecimentos específicos da EF, e os transversais em Educação, o planeamento em diferentes níveis mostra-se como uma condição básica na direção pedagógica do ensino pelo professor.

O plano anual, elaborado pelo GEF (ver anexo 2), constitui a primeira fase do planeamento e preparação do ensino. Este traduz uma perceção e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade (habilidades, capacidades, conhecimentos, atitudes), bem como reflexões e noções sobre a respetiva estruturação do ensino no decurso do ano letivo. Assim, ele deve ser um documento possível e realista, didaticamente exato e preciso, de modo a que oriente para o fundamental do processo de ensino – aprendizagem (Bento, 1998).

O seu fundamento assenta na análise do contexto escolar em que se insere a turma e das características próprias da mesma, bem como nas indicações programáticas para a disciplina, tornando assim o ensino o mais individualizado e respeitador dos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos.

Por isso, inicialmente, foi alinhavada uma caracterização do meio, onde é possível verificar a localização da escola e contexto social do local onde esta se encontra, posteriormente uma análise e caracterização da escola, de forma a tomar-se conhecimento dos elementos do local onde, como professora estagiária, exerceria as funções de docente. Aqui o mais importante é o espaço e os recursos materiais referentes a esta disciplina, pois é deles que depende diretamente todo o planeamento. Consoante o espaço físico e mesmo o material disponível, as estratégias de ensino aplicadas na aula poderão sofrer diversas alterações. Foi, também, elaborada uma caracterização da turma, documento de extrema importância para a individualização do processo de ensino-aprendizagem. Para esta caracterização, o nosso Núcleo de Estágio (NE) elaborou um questionário, aplicado na primeira aula, com um grande número de itens relacionados com o que colaborariam na minha intervenção enquanto professora na aula de EF, tais como, hábitos de higiene, alimentares, de deslocação até à escola, gostos individuais, situação familiar, escolar, as

possíveis doenças impeditivas ou limitativas da prática física e ainda prática física extracurricular, federada ou não. Estas informações são bastante importantes pois fazem referências ao estilo de vida do aluno, o que pode influenciar as atitudes dos mesmos durante as aulas. A avaliação foi também um ponto integrante do planeamento anual, tipos, métodos e critérios de avaliação definidos pelo GEF da escola foram elementos referidos que, como já foi citado, serve de orientação a todos os restantes processos. Foram realizadas reflexões da avaliação diagnóstica (AD) e avaliação sumativa (AS) com fim à interpretação da evolução da turma.

Um outro documento importante, que contribuiu para o planeamento das modalidades a lecionar durante o ano letivo, foi o *roulement* das instalações desportivas, fornecido no início do ano letivo. Com ele pude realizar um calendário anual (ver anexo 3) e um cronograma de espaço (ver anexo 4), onde foi planeado que modalidade lecionar em cada período, mês, semana ou até mesmo dia. Por exemplo, para o multiusos, ginásio apropriado apenas para aulas sem utilização de bola, como dança, ginástica, luta e até mesmo salto em altura; para o campo exterior, modalidades como o atletismo e desportos coletivos, para o pavilhão, a modalidade de badminton, que não pode ser realizada no exterior. Tudo isto tendo em conta também as estações do ano e previstas condições meteorológicas.

De acordo com Bento (1998), as unidades didáticas (UD) são partes integrantes e fundamentais do programa de uma disciplina pois constituem-se unidades integrais do processo pedagógico e apresentam ao professor e aos alunos etapas bem distintas do processo de ensino – aprendizagem. O conteúdo e a estruturação das UD são determinados pelos objetivos, indicações de matérias e linhas metodológicas dos programas e do plano anual, procurando garantir a sequência lógica e metodológica da matéria e organizar as atividades do professor e dos alunos, regulando e orientando a ação pedagógica ao conferir às diferentes aulas um contributo claro para o desenvolvimento dos alunos.

As UD foram sempre elaboradas de acordo com o modelo de J. Vickers (1990) (ver anexo 5), onde os objetivos a atingir obedecem às quatro áreas, as quais sustentam o trabalho educacional, são elas as habilidades motoras, cultura desportiva, condição física e conceitos psicossociais.

Na mesma altura em que a UD foi elaborada, também foi realizado um documento de apoio, para orientação dos alunos à modalidade, e um dossier da modalidade, que serviu como base de sustentação à ação enquanto professor, neles continha uma abordagem à sua história e evolução da modalidade, bem como à sua caracterização, regulamento e terminologia básica,

habilidades motoras (elementos técnicos e táticos), condições de aprendizagem, objetivos, sistemas de avaliação, a UD, etc. Os recursos materiais, espaciais, humanos e temporais também são componentes das UD, estes são específicos para a matéria abordada o que será importante para o restante planeamento da UD. A sua elaboração baseou-se primeiramente nas linhas orientadoras fornecidas pelo Programa Nacional de Educação Física para o Ensino Secundário publicado pelo Ministério de Educação relativo à disciplina de EF e também nos resultados obtidos da avaliação diagnóstica realizada.

A AD dos alunos permitiu detetar as suas principais dificuldades e verificar os seus níveis de desempenho nas respetivas matérias. Os objetivos para cada matéria, gerais e comportamentais (domínios cognitivo, socioafetivo e psicomotor), foram selecionados, tendo em consideração as indicações dos programas e das reflexões da AD. Depois de estabelecidos os objetivos, foram enumeradas um conjunto de tarefas de progressão pedagógica possíveis de aplicar nas aulas da UD, de forma a criar situações na aula tendo em vista a evolução do aluno. Através desta análise foi também elaborada a extensão e sequência de conteúdos que se traduz na separação dos objetivos pelas aulas da UD, atribuindo a cada uma função didática, seja ela de introdução, exercitação, consolidação ou de avaliação.

Segundo Bento (1998), “a aula constitui o verdadeiro ponto fulcral do pensamento e da ação do professor”, sendo o plano de aula a unidade básica de planeamento e uma forma detalhada e pormenorizada do planeamento do ensino adaptado e aplicado à sala de aula (Bossle, 2002).

No início do ano letivo, foi desenvolvido um modelo de plano de aula (ver anexo 6) estruturado em três partes. Neste mesmo modelo era descrito a UD em questão, o número da aula da UD, o objetivo para a aula, a função didática da mesma e os recursos materiais necessários. Durante o ano letivo, foi talvez na elaboração dos planos de aula que se despendeu mais tempo e mais atenção. Isto porque, era nosso objetivo que a aula corresse da forma planeada e que fosse bem estruturada, coerente, perspetivando a produtividade e evolução dos alunos. Aulas bem planeadas, traduzem-se em aulas bastante ativas, com bom empenhamento motor, bastante produtivas, agradáveis e aliciantes para os alunos. Visto que o plano de aula é também algo que não é fixo e sim passível de ser alterado, é possível, tendo por base a extensão e sequência de conteúdos e as progressões pedagógicas definidas em UD, intervir junto do aluno com o objetivo de atingir metas anteriormente definidas. O professor deverá sempre saber qual o momento de alterar o que está planeado e que poderá não se adequar ao momento ou à reação dos alunos a essa tarefa. O plano de aula tornou-se

também, um elemento auxiliar do professor na sua atuação, isto porque, contém as principais componentes críticas de cada elemento técnico e as principais informações a dar aos alunos, através do feedback.

A inclusão dos momentos de avaliação, definidos com coerência e pertinência, foi também um aspeto importante na elaboração destes documentos. Por fim, foram realizados balanços e reflexões do trabalho desenvolvido, onde se pretendia a avaliação dos resultados obtidos pelos alunos, a comparação entre esses resultados e a sua avaliação inicial, a justificação das opções metodológicas tomadas, bem como a reflexão do desempenho dos intervenientes do processo de ensino-aprendizagem. Cada UD é, para além de uma planificação que serve de base ao professor, um documento que relata todo o processo de ensino-aprendizagem durante a abordagem do conteúdo em questão.

2.1.3 Realização

No âmbito da realização, ou seja, da intervenção pedagógica na aula de EF, existem quatro dimensões que deverão estar sempre presentes e sob o domínio do professor, são elas a instrução, a gestão, o clima e a disciplina. Em conformidade, todas elas estão sempre presentes em qualquer situação de ensino.

A instrução prende-se nos comportamentos de intervenção pedagógica que são da responsabilidade do professor e que tem a função de comunicar com a turma através de informações substantivas (instruções iniciais, instrução das tarefas e as instruções finais). Um ponto fundamental é a questão da segurança, e desta forma não colocamos em risco a integridade física dos alunos, e a sua garantia é efetuada através da distribuição e organização dos alunos, tarefas adequadas ao nível dos mesmos, disciplina, conduta, manipulação de material e cumprimento das regras de funcionamento. Na apresentação da instrução das tarefas, quanto mais perfeita for informação na instrução e na organização, melhor é a gestão, como por exemplo na diminuição do tempo de instrução, bem como a sua qualidade e pertinência. Ainda ligado à gestão, o controlo ativo da prática, quanto melhor for o posicionamento do professor melhor é a observação, instrução, disciplina e clima. O feedback pedagógico, quando utilizado, deve ser transmitido de forma informativa e motivacional, a sua qualidade deverá ser elevada, utilizando sempre soluções para o aluno poder executar bem, e utilizar o acompanhamento consequente ao feedback.

A gestão é fundamental na condução e no controle da turma, aqui surgem diferentes aspectos, como o controle inicial da atividade, verificação da disponibilidade de todo o material necessário para a aula, pontualidade, despende de um curto período de tempo na chamada, utilização de sinais de atenção, reunião, transição, interação, feedback positivo e utilização de entusiasmo e elogio. Nesta área da gestão é considerado um bom instrutor aquele que apresenta as seguintes capacidades: proporcionar aos alunos mais tempo de empenhamento motor estabelecer regras e formas concretas e explícitas, saber o que se passa na aula, observar e controlar mais do que um acontecimento ao mesmo tempo, manter a atividade da turma sem paragens, manter um fluxo e um ritmo adequado à aula, ter a capacidade sobretudo de manter os alunos empenhados e interessados na atividade.

Quanto à disciplina, o incumprimento de leis gerais da escola, de normas de convivência e de tarefas propostas e regras da disciplina de EF fazem parte de uma conduta inapropriada. Deve-se saber estabelecer a diferença entre comportamentos adequados e inadequados, e saber que técnica utilizar para situações de indisciplina (punitiva ou positiva). Acima de tudo ser específico, saber ouvir e ser audível, definir cuidadosamente as implicações de modificação, agir gradualmente, ser consciente, utilizar linguagem compreensível e adequada, estas são medidas utilizadas para diminuição e modificação do comportamento inadequado.

O clima abrange as interações pessoais, relações humanas e o ambiente. Para que o professor execute de uma melhor forma o seu trabalho e para que os alunos o acompanhem, é extremamente importante e necessário criar um bom clima de sala de aula, onde os alunos possam se sentir bem e possam ter melhores condições em termos das situações anteriormente descritas, as interações pessoais, relações humanas, e ambiente. Contudo, para que tudo isto seja possível, é necessário criar um conjunto de fatores para que haja esse clima na aula de EF. Um professor com entusiasmo, interessado, inovador e encorajador proporciona ao aluno motivos de interesse e motivação na aula e é uma forma bastante agradável de promover um clima positivo. A coerência nas interações, direção das mesmas apenas em comportamentos significativos, interação sobre fatores pessoais e manter o entusiasmo na evolução do aluno também são fatores que indicam o clima de aula.

Todas estas dimensões foram adquiridas, colocadas em prática e desenvolvidas ao longo de todo o ano letivo.

Foi meu propósito, enquanto professora, compreender, conduzir e melhorar a eficácia do ensino no contexto das tarefas didáticas e tendo em atenção as diferentes dimensões da minha intervenção. Foi de extrema importância a elaboração de estratégias e habilidades para melhorar a gestão da aula, criando regras e rotinas, utilizando um método de registo de presenças onde não fosse necessário gastar tempo de aula, promovendo um ensino ativo por incentivos (específicos das rotinas), comunicação de expectativas altas mas realistas, utilizando frequentemente *feedbacks* específicos e interações positivas, evitando quebras do ritmo da aula e afixar recordes de desempenho dos alunos nas tarefas de gestão. A utilização de estratégias ou habilidades básicas de disciplina para desenvolver ou alterar um determinado comportamento, também foram estratégias utilizadas. Manter um bom clima na aula através da consciência das minhas interações face a comportamentos significativos, associação das interações à tarefa, interação com base em aspetos não escolares, demonstração de entusiasmo, compreensão face aos sentimentos e às emoções emitidas pelos alunos. Foi minha intenção otimizar o tempo potencial da aprendizagem nos vários domínios, fazendo uma apresentação eficaz das tarefas e aumentar a qualidade de instrução, com o objetivo de demonstrar todas as habilidades ou estratégias em condições o mais parecidas àquelas em que seriam praticadas; utilizar uma linguagem em que os alunos compreendessem o integrando - progressivamente a terminologia específica da disciplina; assegurei-me que a demonstração fosse pertinente; ter sempre todos os alunos no meu campo visual; não ser previsível; utilizava a voz e os gestos para comunicar à distância; reagia rapidamente aos comportamentos perigosos e irregulares e abordá-los de forma imediata. Envolvi ativamente os alunos no processo de ensino-aprendizagem e na gestão do currículo de modo a responsabilizá-los pelos seus resultados. Garantir condições de aprendizagem em segurança e propus atividades estimulantes no plano motor e intelectual. Através da realização das reflexões diárias, permitia-me melhorar e aperfeiçoar os planos de aula seguintes.

2.1.4 Avaliação do Ensino

A avaliação é uma ação contínua, indispensável ao processo de ensino-aprendizagem. É através dela que se pode dizer se há progresso ou não deste processo longo, e se é imperativo alterar estratégias ou alterar o planeamento. Assim contempla-se num planeamento anual três momentos de avaliação, sendo elas a AD, a avaliação formativa (AF) e a AS.

A AD tem como objetivo conhecer o nível dos alunos e da turma em geral, face aos conteúdos a lecionar. Para a realização da referida observação, foi realizada na primeira aula da

UD, recorrendo para tal a uma ficha de AD. Nesta ficha de observação serão registados os comportamentos observados de acordo com as componentes críticas estipuladas para esta modalidade. É, deste modo, que se depreende em que nível os alunos se encontram e quais as suas facilidades e dificuldades. Só assim, se consegue elaborar uma UD mais objetiva e coerente. É a partir desta avaliação que se faz todo o trabalho de planeamento das aulas.

A AF permite determinar o progresso da aprendizagem quanto aos objetivos que se estão a procurar atingir. Permite fornecer *feedbacks* para o melhoramento da aprendizagem e identifica os seus principais erros. Diz respeito a todos os domínios, cognitivo, afetivo e psicomotor e faz-se geralmente através de testes ou técnicas de observação. A AF assume um carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem.

A AS refere-se ao nível atingido pelos alunos nos objetivos propostos e tem como finalidade classificar os alunos no final da unidade didática. Através da sua realização o professor pode observar os comportamentos dos alunos nos conteúdos abordados, de forma a aferir a sua progressão na aprendizagem e consolidação de conhecimentos. Através de uma reflexão crítica o professor poderá aperceber-se dos aspetos positivos e negativos do processo de ensino-aprendizagem. A AS foi realizada na última aula de cada UD, tendo por base os objetivos definidos anteriormente para as quatro categorias transdisciplinares, bem como a evolução dos alunos durante a realização das aulas referentes à unidade em questão.

No que diz respeito às diferentes modalidades o objetivo foi o de utilizar a avaliação como elemento regulador e promotor da qualidade de ensino e da aprendizagem, através de uma reflexão de três categorias diferentes. Primeiro, as variáveis do processo de ensino associado aos meus comportamentos e às habilidades de ensino – dar informações, perguntar, emitir feedbacks, promoção de comportamentos apropriados, estratégias de organização da turma, etc. Segundo, as variáveis do aluno que se relacionam com as ações que estes desenvolvem, e que contribuem para uma melhor aprendizagem – tempo que o aluno leva a transitar de um lugar para o outro; o comportamento durante a aula e o tempo de empenho motor. Terceiro, as variáveis que evidenciam a progressão/evolução do aluno – melhorias da qualidade de jogo; nível de conhecimentos e melhoria da aptidão física.

Portanto, foram realizadas consecutivas avaliações tendo em conta o próprio decurso temporal das atividades. Cada modalidade iniciava com uma AD de todos os conteúdos a abordar, e aqui preparava-me para o que iria encontrar na lecionação das modalidades; uma AF sistemática ao longo de todo o ano, onde, na minha opinião, as reflexões que se fez durante todo o processo de ensino-aprendizagem não são mais do que repetidos momentos de “avaliação formativa” permitindo analisar, reformular e decidir o que fazer aula após aula; e a AS no fim de cada UD, esta sim, uma avaliação com carácter mais formal, com a atribuição de uma nota final à modalidade. No final de cada período os alunos preencheram uma ficha de autoavaliação, conseguindo assim entender em que nível se encontravam e as suas dificuldades, estando assim mais atentos ao que necessitavam de melhorar.

Ao longo de todo o ano letivo os alunos foram avaliados segundo diversos parâmetros e valorizações a nível cognitivo, onde constam os testes práticos e os testes de aptidão física, e a nível do domínio comportamental e afetivo. Questões relativas à segurança das instalações e materiais foram pontos que tiveram grande atenção em cada aula.

Em balanço final, um dos principais fatores que mais contribuiu para a dificuldade sentida, enquanto professora estagiária, em dar às questões da avaliação um carácter mais adequado às exigências que a disciplina coloca foi a situação de ter de seguir cuidadosamente todas as referências e condições de trabalho adotadas pela escola.

O Programa Nacional de EF assenta uma proposta exata da possibilidade da adaptação às situações concretas, através das normas de referência para a definição do sucesso em EF.

É importante salientar que a avaliação nesta disciplina, segundo o exposto nos programas oficiais, decorre dos objetivos de ciclo e de ano, sendo que os primeiros constituem as principais referências no processo de avaliação dos alunos, incluindo o tipo de atividade em que devem ser desenvolvidas e demonstradas atitudes, conhecimentos e competências, comuns às áreas e subáreas da Educação Física e que as caracterizam cada uma delas.

Apesar de não ser possível garantir o mesmo currículo a todos os alunos, é fundamental procurar determinar um patamar no qual se possa inserir todos os alunos. Este permitiria aos alunos com diferentes domínios das competências específicas, demonstrarem um nível considerado concebível e revelador de sucesso na disciplina.

Então, as matérias nucleares lecionadas devem aproximar-se o mais possível das que estão previstas no programa nacional, sendo desejável que nenhuma das áreas da EF seja excluída, diminuindo assim as possibilidades de formação do jovem. O aluno não pode, em qualquer circunstância, ser prejudicado se a escola não lhe proporcionar um currículo adequado.

Uma referência fundamental para o sucesso nesta área disciplinar são as três grandes áreas da avaliação específica da EF, (i) Atividades Físicas - o aluno, nas matérias seleccionadas, evidencia competências, no ensino secundário, de 3 níveis introdutórios e 3 elementares; (ii) Aptidão Física – o aluno encontra-se na zona saudável de aptidão física (b); (iii) Conhecimentos – o aluno revela conhecimentos definidos pelo departamento de EF, relativamente aos objetivos do Programa do Ensino Secundário. De todas as matérias em que o aluno foi previamente avaliado, selecciona-se um conjunto de referência para o seu sucesso. Tal implica que todos os alunos sejam sujeitos a idênticos critérios de avaliação ao longo dos anos nas várias matérias lecionadas, mas o conjunto das matérias escolhidas para determinar ou aferir o sucesso pode ser diferente de aluno para aluno.

2.2 - ÁREA 2 – PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

A disciplina de EF como promotora de atividades ligadas a um estilo de vida saudável e ao desenvolvimento de atitudes e valores fundamentais a uma cidadania responsável apresenta-se como uma área de intervenção privilegiada na revalorização sociocultural do meio.

A dimensão da participação na escola e da relação com a comunidade educativa considera as vertentes da ação docente relativas à concretização da missão da escola e a sua organização, assim como à relação da escola com a comunidade. O docente, como profissional, integra a organização da escola e é por isso corresponsável pela sua orientação educativa e curricular e pela visibilidade do serviço público que presta à sociedade, tendo em conta o trabalho colaborativo com os colegas e a atuação relativamente à comunidade educativa e à sociedade em geral. (...) as vertentes ligadas a dimensões organizacionais da escola traduzem-se desejavelmente na melhoria da missão específica da escola – ensinar, educar, integrar. O trabalho organizacional e colaborativo, a inserção e articulação com a comunidade devem refletir-se no ensino realizado, na qualidade das aprendizagens e na formação dos alunos. (Diário da República, 2.ª série – N.º 206 – 22 de Outubro, Despacho n.º 16034/2010)

Neste sentido, esta área expõe a relação entre o estagiário, a escola e a comunidade escolar, abrangendo uma multiplicidade de atividades não curriculares. No princípio do ano letivo foram realizadas algumas reuniões onde foi sugerido a organização de diversas atividades. As atividades escolhidas, pelo GEF pelo Grupo de Estágio (GE) e pelo Núcleo de Estágio (NE), para serem inseridas no programa de atividades extracurriculares, foram pensadas minuciosamente para que a população e número de participantes fossem distintos. A ajuda de todos os funcionários, professores, nomeadamente do GEF, e estagiários foi fundamental para o sucesso das atividades.

Período	Datas	Atividade	Dinamizadores	Tarefa a Desempenhar	Intervenientes
1º	13 de Dezembro	Corta-mato	Grupo de Educação Física	Participação na organização e realização	3º Ciclo e Secundário
	17 de Dezembro	Torneio de Basquetebol	Grupo de Educação Física	Participação na organização e realização	
2º	6 de Março	“Lançando e Dançando”	Grupo de Estágio	Organização da Atividade	Alunos com Necessidades Educativas Especiais
	7 de Março	Torneio de Voleibol	Grupo de Educação Física	Participação na organização e realização	
	4 de Abril	CHALLENGE	Núcleo de Estágio	Organização da Atividade	Toda a comunidade Escolar
3º	4,5,6 de Junho	Passeio de Cicloturismo	Grupo de Educação Física	Participação	Secundário

Quadro I – Atividades Organizadas pelo GEF, GE e NE

2.2.1 Atividades Organizadas pelo NE

A atividade organizada pelo NE, intitulada de “Challenge” realizou-se no dia quatro abril, no último dia de aulas do segundo período, da parte da manhã e teve início às oito horas e trinta minutos e terminou às onze horas e trinta minutos.

Esta atividade foi sugerida de forma a marcar a diferença, organizada de forma dinâmica e aberta a toda comunidade escolar, estando nela incluída uma mega aula de Zumba, uma competição de Paintball e outra de Teambuilding. Um dos objetivos principais desta atividade, para além de promover a atividade física, foi proporcionar a toda a comunidade escolar momentos de convívio, diversão, alegria, satisfação, partilha e aprendizagem, mas também proporcionar aos alunos vivenciar novas experiências e o contacto com atividades físicas diferenciadas e alternativas.

O conceito de **Teambuilding** está ligado ao espírito de equipa através de diversas atividades, que são uma importante ferramenta capaz de desenvolver o conhecimento e coesão entre membros de uma organização, quando postas perante desafios que requerem cooperação mútua. Estas iniciativas ajudam a descomprimir e motivar, propiciam energia, garantem também diversão e uma reação emocional, vivendo experiências fantásticas e inesquecíveis. As ações de Teambuilding são concebidas de acordo com estes princípios, assegurando a combinação de jogos e atividades inovadoras.

A atividade do Teambuilding foi a primeira a ser realizada, teve início às oito horas e trinta minutos, e contou com a participação de equipas formadas por seis elementos, dos quais cinco eram alunos do 3º ciclo e um professor. Inicialmente estava programado realizar esta atividade nos campos do exterior, no entanto, isto não foi possível devido às condições climáticas, como tal, a atividade foi transferida para o multiusos do pavilhão.

Sob o meu ponto de vista, esta atividade correu muito bem, porque apesar de inicialmente dar bastante trabalho para conseguir o material específico e adequado a cada desafio, para definir as regras e estações, e por ser uma atividade praticamente desconhecida pela maioria, tivemos inscrições suficientes para a realizar. O facto desta atividade ser realizada num espaço muito mais pequeno do que aquele que estava previsto, influenciou negativamente na montagem das estações, ou seja, tivemos de reduzir o número de estações, o que fez com que os alunos vivenciassem menos este conceito do Teambuilding. Contudo, existem alguns pormenores que neste momento alteraria para a atividade ter ainda mais impacto/sucesso, como por exemplo,

definir melhor as regras, tendo estas de ser obrigatoriamente seguidas à risca; utilizar e conseguir material mais dinâmico e atrativo; a ideia de uma pequena formação nesta área para o nosso grupo de estágio; realizar num espaço maior e mais propício; abranger mais idades e mais equipas; existir uma pesquisa maior por parte das organizadoras e planear tudo com maior antecedência.

O **Zumba** tornou-se a última moda na dança e fitness, há variações em todos os lugares que atendem a pessoas de qualquer idade. É inspirado pela dança latina e música e incorpora vários estilos, como merengue, reggaeton, pop, cumbia, mambo, salsa, salsaton, flamenco, rumba e calipso. Foi criado por um bailarino e coreógrafo de Miami, Alberto "Beto" Perez, juntamente com um casal de empresários.

A atividade do Zumba foi a segunda e última a ser realizada, teve início às dez horas e trinta minutos e contou com a participação de toda a comunidade escolar. Inicialmente estava programado realizar esta atividade na parte exterior, ao lado da cantina, no entanto não foi possível devido às condições climáticas. Como tal, a atividade foi transferida para a cantina, a qual regista um espaço amplo e arejado.

Numa fase inicial, a adesão não foi muito grande, porque a maioria dos alunos ainda se encontravam em aula, e os outros sentiam-se intimidados para realizar a mega aula. As músicas iam desenrolando e as raparigas foram as primeiras a aderir, posteriormente a estas alguns rapazes, professores e até mesmo funcionários.

Na minha opinião esta atividade correu muito bem, porém se alguns pormenores fossem previstos antecipadamente, como por exemplo, começar apenas quando desse o toque para a saída das aulas e utilizar alunos que se disponibilizassem para participarem desde o início. Contudo, a atividade foi de encontro às nossas expectativas iniciais.

Por fim, não foi possível realizar a atividade do **Paintball** no mesmo dia devido ao tempo, por isso, a atividade ficou adiada para o terceiro período. Infelizmente também não se pôde realizar porque o responsável do material essencial para o funcionamento da atividade teve um incidente de última hora o que levou ao cancelamento da atividade por completo.

Um ponto positivo e crucial na orgânica do "Challenge" foi a divulgação efetuada para que toda a comunidade escolar tomasse conhecimento, ela foi executada através da realização de um vídeo, que passou durante os intervalos das aulas nos ecrãs da escola, e pela afixação posters em diferentes pontos da escola.

2.2.2 Atividades Organizadas pelo GE

A atividade organizada pelo grupo de estágio, designada como “Lançando e Dançando” realizou-se no dia seis de março, na parte da manhã, pelas nove horas e terminou por volta do meio-dia.

Esta atividade foi destinada especificamente a alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), ou seja, abrangidos pelo decreto-lei nº3 de 7 de janeiro de 2008. Contudo, de forma a melhorar o nível social destes alunos também participaram alunos do ensino regular.

Esta atividade teve como principais objetivos o de desenvolver as habilidades específicas do aluno; promover o bem-estar e qualidade de vida; adquirir hábitos de vida saudável; permitir aquisição de confiança em si mesmo e aquisição de responsabilidade; desenvolver a socialização e afirmação da personalidade; estimular os alunos a construírem o seu próprio conhecimento no contexto interdisciplinar; desenvolver atividades em ambientes diferenciados e desenvolver a autonomia e socialização dos alunos.

A primeira atividade a ser concretizada foi o “Lançando” que teve como objetivo apresentar, através de uma palestra, a modalidade Paraolímpica Boccia, bem como a demonstração do próprio jogo onde os alunos pudessem experimentar e vivenciar esta modalidade.

O Boccia é uma modalidade de cariz universal, descendente de um jogo da antiga Grécia, que progrediu através do Império Romano, tendo vindo a dar origem a uma vasta gama de jogos, dos quais destacamos o bowling e a petanca. Foi introduzido em Portugal em 1983, durante um curso organizado pela APPC (Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral), em estreita colaboração com a CP-ISRA (Associação Internacional de Desporto e Recreação para a Paralisia Cerebral). As vertentes do jogo vão do lazer e recreação ao mais alto nível de competição e é reconhecido neste âmbito pelas entidades oficiais a nível mundial, tendo sido eleito como modalidade Paralímpica.

Esta é a modalidade principal para atletas portadores de paralisia cerebral. Não há limite de idade para a prática da modalidade, é um jogo misto e pode ser jogado por pessoas portadoras ou não de dificuldades físicas ou motoras. Os recursos materiais, assim como as Regras de Boccia foram adaptados (as), de forma a possibilitar a prática a pessoas que tenham dificuldades motoras. A habilidade, agilidade e inteligência tornam-se fundamentais no desenvolvimento das jogadas,

assistindo-se muitas vezes a um verdadeiro espetáculo de alternância da vantagem, através da aplicação de técnicas e táticas adequadas a cada circunstância.

É um desporto indoor, de precisão, em que são lançadas bolas, seis de couro azuis e seis vermelhas, com o objetivo de as colocar o mais perto possível de uma bola branca chamada de “jack” ou bola alvo. É permitido o uso das mãos, dos pés ou de instrumentos de auxílio para atletas com grande comprometimento nos membros superiores e inferiores. Esta modalidade pode ser disputada de forma individual, pares ou por equipas. A nível nacional contamos com vários atletas de reconhecido mérito e valor internacional, e fruto disso mesmo é a presença nos tops dos Rankings Mundiais da modalidade.

A primeira parte desta atividade foi realizada numa das salas do pavilhão gimnodesportivo, e contou com a presença do atleta José Carlos Macedo do Sporting Clube de Braga, bem como o seu acompanhante técnico Roberto Mateus e um representante do seu treinador. No decorrer desta palestra foram apresentados aspetos diferenciados da modalidade, como por exemplo a história, o jogo, as classificações, etc; o atleta falou das suas experiências em relação aos treinos e às competições realizadas; os alunos presentes realizaram diversas perguntas. Na segunda parte, a modalidade foi demonstrada por atletas e treinadores da APPACDM (Melgaço) e participaram ativamente alunos com necessidades educativas especiais e outros alunos da escola.

Na minha opinião, esta atividade foi um sucesso, e apesar desta modalidade não ser muito conhecida pelos alunos, teve bastante aderência e penso que não poderia ter corrido melhor. Por isso, não existiria nada a alterar pois correu muito bem.

Por fim, foi realizada a segunda parte da atividade “dançando”, que teve como objetivo a apresentação de uma coreografia de dança ensaiada antecipadamente durante várias semanas.

A partir das atividades realizadas com alunos com NEE, acredita-se ser possível promover o processo criativo, a participação coletiva, a tomada de consciência, a autonomia e liberdade para poder escolher e atuar no seu contexto da inclusão. As emoções podem servir de base, pois a dança como um elemento pertencente à educação física é desenvolvida a partir das sensações, perceções e emoções dos alunos, podendo ser compreendida como um processo de autoconhecimento, conhecimento do mundo e suas complexas relações, configurando-se como um fenómeno histórico-social de carácter educativo.

A dança, considerada como um dos conteúdos da EF, é uma linguagem da arte que expressa diversas possibilidades de assimilação do mundo. É uma das expressões significativas

que integra o campo de possibilidades artísticas, contribuindo para a ampliação da aprendizagem, para a formação humana e para qualidade de vida das pessoas.

Através da dança ocorre o desenvolvimento de diferentes aspetos, tal como o desenvolvimento da personalidade, de maneira equilibrada propicia a aquisição de conhecimento, conceituação, entendimento e aceitação do próprio indivíduo. Através da autoavaliação e da autocrítica, permite a realização e independência emocional controlada, ou seja, o domínio e disciplina dos próprios impulsos, conseqüentemente aumenta a sensação de bem-estar e permite ao indivíduo criar uma escala de valores ajustada a seu nível de exigência que lhe possibilite suplantar-se (Vargas, 2003). Assim, se respeitados os critérios de individualidade que são próprios de cada um de nós, a dança contribuirá sempre efetivamente na reabilitação de qualquer tipo de deficiência que conhecemos.

Esta atividade foi ensaiada com os alunos durante várias semanas antes da apresentação final. Foi a parte mais difícil de toda esta atividade, porque os alunos com NEE requerem maior atenção, feedbacks com reforço positivo e com palavras de incentivo, para que não desistam de tentar fazer bem cada passo. No início, alguns alunos não queriam participar e foi bastante difícil ensaiar, pois nem sempre todos compareciam. Mas com o decorrer dos ensaios, e à medida que conseguiam realizar melhor, os alunos ficaram mais empenhados e entusiasmados na realização da mesma. No dia da apresentação a coreografia apresentada e observada por toda a comunidade escolar, na parte exterior da cantina. Para mim, também foi um grande sucesso, o material utilizado para a execução da mesma, o empenho dos alunos com NEE conjunto com os outros alunos inseridos na coreografia e pela participação atenta dos que observaram.

2.2.3 Outras Atividades

Durante o decorrer do ano letivo procurei estar sempre presente nas atividades realizadas pelo GEF mostrando a minha disponibilidade quanto à dinâmica das mesmas, uma vez que seriam uma mais valia para a aquisição de novas aprendizagens.

A primeira atividade realizada foi o Corta-Mato, a qual tivemos (GE) a função de, antes da prova iniciar, fazer a marcação do percurso, bem como sinalizar os perigos existentes de forma que tudo fosse perceptível para os alunos; ao começar a prova, a nossa função foi ficar nos mais variados pontos definidos pela organização, de forma a verificar que todos os alunos passavam por aquele ponto, certificando que ninguém fizesse trapaça ao longo do percurso; e posteriormente à prova, a função da entrega de prémios aos vencedores da prova. Nos torneios de Basquetebol e de Voleibol, a minha função foi essencialmente na orgânica da atividade, organizar as equipas pelos espaços corretos para realizarem os jogos. Por último, o Cicloturismo, uma atividade já com muito historial na escola (20ª edição) que tem a duração de três dias, não tive nenhuma função porque infelizmente, por questões de saúde e de trabalho, não pude participar.

Contudo, a participação em todas estas atividades, tanto as planeadas e sugeridas pelo GEF, como as propostas pelo NE e GE, aumentaram sem dúvida um conjunto de conhecimentos que podemos adquirir com esta experiência, não só pelo facto de ter a oportunidade de trabalhar com todos os professores do GEF, mas também, com um grande número de alunos, de diversos anos de escolaridade, bem como vivenciar atividades que não fazem parte do dia-a-dia das nossas modalidades a lecionar. Além disso, as atividades realizadas pelos núcleos de estágios foram um desafio interessante, pois foi realizado através de um árduo trabalho em grupo e entreajuda entre os estagiários e simultaneamente com todo o GEF.

Todos os objetivos para as atividades foram inteiramente cumpridos, através das quais conseguimos que os níveis de participação e empenho fossem muito bons.

2.3 – ÁREA 3 – FORMAÇÃO E INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL

COMPARAÇÃO DA IMAGEM CORPORAL PERCECIONADA COM A REAL – ESTUDO COM ADOLESCENTES DE AMBOS OS SEXOS.

2.3.1 Introdução

Mais do que uma fase, a adolescência é um processo dinâmico de passagem entre a infância e a idade adulta. Moreira (2000), define adolescência como um período de desenvolvimento pessoal durante o qual o jovem deve estabilizar e definir a sua própria identidade e os seus próprios valores, tendo em conta as modificações sofridas na sua imagem corporal. A personalidade é uma construção pessoal que decorre ao longo da vida, e não se pode isolar de aspetos pessoais como a dimensão fisiológica, emocional, intelectual, sociomoral, não sendo também independente da consciência e da representação que cada indivíduo tem de si, nem da sua autoestima (Monteiro & Santos, 1998).

Segundo Bernardo & Matos (2003), a transição da infância para a adolescência é marcada por um número significativo de mecanismos que contribuem em grande parte para o desenvolvimento cognitivo e motor da criança. À medida que as crianças maturam e se tornam adolescentes, a sua autoestima torna-se diferenciada, ou seja, os vários domínios tornam-se menos relacionados entre si.

A autoestima tem sido aceite como um indicador do bem-estar mental e um mediador do comportamento humano. Refere-se à relação de cada pessoa consigo própria: o que pensa de si, o que sente por si, a imagem que tem de si própria, o nível de bem-estar que sente consigo, ou seja, encontra-se ligada às dimensões avaliativas e emocionais, sendo considerada a parte afetiva do autoconceito. Assim a autoestima é um indicador crítico do ajustamento da vida e do bem-estar emocional, visto que as pessoas gostam de se sentir bem consigo mesmas. Por isso, segundo Scriven & Stiddard (2003) tem-se vindo a dar grande relevância ao desenvolvimento da autoestima, uma vez que se acredita que os jovens detentores de autoconfiança e de uma visão positiva acerca de si mesmos possuem maior capacidade de aumentar a sua autoeficácia, de resistir às pressões de grupo para comportamentos de risco para a saúde.

Desta forma, o facto de a autoestima encontrar-se ligada às dimensões avaliativas e emocionais do autoconceito e considerada a parte afetiva do autoconceito (ou seja, um indivíduo autoavalia-se atribuindo assim sentimentos de “bom” ou “mau” à sua identidade), a construção

de uma autoestima positiva proporciona aos jovens a oportunidade de desenvolverem autoeficácia positiva e a sua crença na capacidade de controlar vários aspetos da sua vivência educacional ou da sua vida.

A adolescência é uma fase da vida humana marcada por profundas transformações fisiológicas, psicológicas, pulsionais, afetivas, intelectuais e sociais nos indivíduos, vivenciadas num determinado contexto cultural, que muito provavelmente se refletem nas suas autopercepções.

A autopercepção e a satisfação corporal são fatores preponderantes na autoaceitação dos indivíduos e podem gerar atitudes adequadas ou inadequadas que auxiliam ou prejudicam seu convívio social. Uma aquisição importante para a compreensão das autopercepções durante adolescência está baseada no processo hipotético-dedutivo que envolve o aparecimento do pensamento abstrato, introspeção e autorreflexão. Esta habilidade passa as autopercepções para um novo nível de representação, o adolescente pode agora, diferenciar os seus atributos e expressar autoavaliações mais específicas de um ego multidimensional.

Dada a sua complexidade, a imagem corporal tem sido alvo de muitos estudos nas últimas décadas, em ambos os sexos e em diversas etapas do ciclo de vida, mais especialmente na adolescência, etapa em que a imagem corporal assume um importante papel no desenvolvimento psicológico e interpessoal. Rosenberg (1985) afirma que, a maioria das alterações que ocorrem neste período parecem desafiar a imagem que o adolescente tem de si próprio. É também durante a adolescência que a imagem corporal mais influencia a autoestima, sobretudo das raparigas, estando uma imagem corporal negativa frequentemente associada a baixa autoestima, depressão, ansiedade e tendências obsessivo-compulsivas (Levine & Smolak, 2002).

A Imagem Corporal tem sido definida em vários sentidos: autopercepção de atração física ou aparência, sentimentos positivos ou negativos acerca do corpo, ou a visão mantida acerca do próprio corpo. Uma imagem corporal positiva pode ser interpretada como significado de atração física, um certo somatótipo, musculatura, magreza, entre outras características. O somatótipo e o peso têm emergido como dois dos mais importantes aspetos para os adolescentes, tendo sido estudadas as influências de fatores tais como o sexo, a idade, o estágio maturacional e os valores sociais (Duke-Duncan, 1991).

Alguns autores, (Folsom-Meek, 1991; Melnick & Mookerjee, 1991; Biddle et al, 1993; cit. *in* Batista, 2000) defendem que os benefícios da atividade física podem ser notados no

autoconceito, na autoestima, na personalidade, na confiança, na imagem corporal e no ajustamento social, induzindo assim, alterações de comportamento.

Segundo o Programa Nacional de EF do Ensino Secundário, “A conceção de Educação Física (...) (conjunto dos programas de Educação Física) vem sistematizar esses benefícios, centrando-se no valor educativo da atividade física eclética, pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno. Assim, esta conceção concretiza-se na apropriação das habilidades e conhecimentos, na *elevação das capacidades do aluno* e na formação das aptidões, atitudes e *valores (bens de personalidade que representam o rendimento educativo)*, proporcionadas pela exploração das suas possibilidades de atividade física adequada - intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa. (...) Considera-se que a atividade dos alunos e os seus efeitos integram necessariamente esses domínios. Assim, o programa organiza-se em torno da diferenciação dos tipos de atividades característicos da EF. Os aspetos específicos do desenvolvimento (cognitivo, motor e sócio afetivo) encontram-se relacionados nessas atividades, integrando-se quer nas componentes genéricas dos programas (finalidades, objetivos de ciclo e orientação metodológica), quer nos elementos mais pormenorizados (objetivos por matéria).

Segundo Weinshenker (2002, *cit. in* Matos *et al.*, 2002), os adolescentes são mais propensos a preocupações em relação à imagem do corpo, nomeadamente a distorções e sentimentos de insatisfação em relação ao corpo. Durante a adolescência destacam-se dois aspetos relacionados com a imagem corporal, em primeiro lugar as alterações corporais que os adolescentes estão sujeitos, e em segundo lugar a adolescência é um período de progressiva diferenciação entre os géneros, sendo nesta altura que as diferenças sexuais biológicas são mais evidentes entre os rapazes e as raparigas. Simultaneamente com estas modificações corporais verificadas ao longo do processo de maturação biológica, registam-se alterações ou evoluções significativas ao nível da imagem corporal.

Neste contexto, o objetivo principal deste estudo foi o de comparar a perceção que os adolescentes têm da sua imagem corporal com a real e analisar o nível de satisfação que eles têm do próprio corpo.

2.3.2 Material e Métodos

a) Tipo de Estudo

O presente estudo é de natureza descritiva e transversal.

b) Objetivos

Os principais objetivos deste estudo são: (i) comparar a percepção que os adolescentes têm da sua imagem corporal com a real, (ii) analisar o nível de satisfação que eles têm do próprio corpo e (iii) determinar a diferença entre géneros.

c) Amostra

A amostra é formada por 118 sujeitos, de idades compreendidas entre os 15,1 e os 17,9 anos, dos quais 61 são do sexo feminino e 57 do sexo masculino, alunos do 10º ano de escolaridade provenientes de uma escola secundária do concelho de Vila Verde, no ano letivo de 2013/2014.

d) Critérios de Inclusão

Fazem parte da amostra, sujeitos com idades compreendidas entre os 15-18 anos de idade; alunos que frequentam o ensino regular, sem necessidades educativas especiais; e alunos da turma A, B, C, D e E do 10º ano da ESWV.

e) Instrumentos de Recolha de Dados

▪ Avaliação da Satisfação com a Imagem Corporal

Para determinar a satisfação com a imagem corporal utilizamos o Questionário de Satisfação com a Imagem Corporal criado por Lutter et al. (1986, cit. Lutter et al. 1990) - Body Image Satisfaction Questionnaire (BIS) (Anexo 7), este questionário foi traduzido e adaptado para a população portuguesa por Abrantes (1998).

O BIS é um instrumento constituído por vinte e dois itens, correspondendo cada um a partes ou fatores relacionados com o corpo. Para cada questão existe uma escala com cinco possibilidades de resposta: 1 – não gosto nada e desejaria ser diferente; 2 – não gosto mas tolero; 3 – é-me indiferente; 4 – estou satisfeito (a); 5 – considero-me favorecido (a). A satisfação com a imagem corporal é obtida encontrando a média dos 22 itens, situando-a na proximidade de uma das classificações. Quanto mais elevado for o nível obtido, maiores são os índices de satisfação com a imagem corporal que o sujeito possui.

- Avaliação da Imagem Corporal Percecionada

A avaliação da percepção da imagem corporal foi efetuada através do questionário da percepção da imagem corporal de Kreitler e Kreitler (1988), o Body Size Estimation Method (BSEM) (Anexo 8), este questionário já foi aplicado em diversos estudos com população portuguesa, dos quais são exemplo, Festas (2002), Simões (2002), Oliveira (2003), entre outros.

O BSEM foi desenvolvido para ser aplicado a indivíduos de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 4 e os 30 anos de idade, por isso, pareceu-nos mais conveniente a seleção do BSEM de Kreitler e Kreitler (1988), por ser indicado para a população em estudo (adolescentes), ser de fácil aplicação e económico. O BSEM consiste em pedir ao sujeito uma estimativa de medidas de partes corporais com a ajuda das suas mãos ou dos dedos. A proximidade ou o afastamento das suas mãos delimitam o tamanho das várias estruturas. O objetivo é mostrar o tamanho percecionado das partes corporais, onde todas as estimativas sejam efetuadas com os sujeitos em posição bípede, com os olhos fechados, de forma obter-se melhores representações, evitando assim a comparação com os objetos externos ou com o próprio corpo. Contudo, os sujeitos podem abrir os olhos entre as avaliações, para evitar ocorrer efeitos indesejáveis que influenciassem as estimativas dos tamanhos corporais, devido ao longo período de tempo com os olhos fechados.

- Avaliação da Imagem Corporal Real

Para obter os valores relacionados com a imagem corporal real procedemos à realização das medidas antropométricas, segundo o protocolo de Petroski (2009). Neste estudo foram utilizadas as seguintes medidas: o peso, a altura/estatura, o perímetro (peito, cintura, anca e coxa) e o comprimento (membro superior e do membro inferior). Cada uma das medições foi efetuada imediatamente após a execução da demonstração, como o recurso à fita métrica, à balança e ao estadiómetro.

Para a realização da medida do peso foi utilizada uma balança. O avaliado coloca-se na posição ortostática¹ e de frente para o avaliador. Posteriormente, o avaliado deve subir na plataforma, cuidadosamente, colocando um pé de cada vez e posicionando-se no centro da mesma. É realizado apenas uma medida.

¹ Em pé, na posição ereta, pés afastados à largura da anca com o peso dividido em ambos os pés, mantendo a cabeça no plano de Frankfurt, ombros descontraindo e braços soltos lateralmente.

Para a realização da medida da estatura foi utilizado o estadiômetro. O avaliado coloca-se na posição ortostática, pés descalços e unidos, procurando colocar em contato com o instrumento de medida as superfícies posteriores do calcanhar, cintura pélvica, cintura escapular e região occipital. A cabeça deve estar orientada no plano de Frankfurt². O cursor, em ângulo de 90° em relação à escala, toca no ponto mais alto da cabeça e paralelo ao peito no final de uma inspiração.

Para a realização do perímetro do peito foi utilizada a fita métrica flexível. A referência anatômica adotada para os homens foi a linha dos mamilos, e para as mulheres sobre a quarta articulação costo-esternal (lateralmente, esta corresponde à sexta costela), minimizando assim a influência das mamas. O avaliado coloca-se em pé, na posição ereta, com os pés afastados à largura dos ombros, braços levemente afastados (permitindo a passagem da fita). A fita é passada em torno do avaliado de trás para a frente, tendo-se o cuidado de manter a mesma no plano horizontal, e a seguir faz-se a leitura após o avaliado realizar uma expiração normal.

Para a realização do perímetro da cintura foi utilizada a fita métrica flexível. A referência anatômica utilizada é a região abdominal, em seu menor perímetro. O avaliado coloca-se na posição ortostática. Passa-se a fita em torno do avaliado de trás para a frente, tendo-se o cuidado de manter a mesma no plano horizontal, a seguir, faz-se a leitura após o avaliado realizar uma expiração normal.

Para a realização do perímetro da anca foi utilizada a fita métrica flexível. A referência anatômica utilizada foi a maior porção da região glútea (nádegas). O avaliado coloca-se em pé, na posição ereta, coxas unidas, braços ao longo do corpo ou as mãos apoiadas na crista ilíaca. A medida é realizada no maior perímetro da anca, levando-se em consideração a porção mais volumosa das nádegas.

Para a realização do perímetro da coxa foi utilizada a fita métrica flexível. A referência anatômica utilizada foi o perímetro medial. O avaliado coloca-se em pé, coxas afastadas o suficiente para manusear a fita livremente, peso dividido em ambos os pés e faz-se a medida na face lateral da coxa.

A medida do comprimento do membro superior (MS) e membro inferior (MI) foi realizada utilizando a fita métrica metálica com hastes. Na medida do MS, a referência anatômica utilizada é o processo acromial e dactílio (altura acromial – altura do dactílio). O avaliado coloca-se na

²Caracteriza-se por uma linha imaginária que passa pelo ponto mais baixo do bordo inferior da órbita direita e pelo ponto mais alto do bordo superior do meato auditivo externo correspondente.

posição ortostática, braços estendidos ao lado do corpo, com as palmas das mãos voltadas para a coxa, posicionado a haste fixa no processo acromial e conduzindo a haste móvel até o dactílio. A medida do comprimento do MI é obtida subtraindo à altura total (estatura) a altura sentada. Uma vez que a estatura foi das primeiras a ser mensurada, agora falta apenas a medida da altura sentada. Na medida da altura sentada, a referência anatômica utilizada é o ponto mais alto da cabeça (vértex) e o plano de apoio da bacia (espinhas isquiáticas). O avaliado coloca-se sentado num banco de 50cm de altura, a anca a formar um ângulo de 90° com o tronco e cabeça orientada no plano de Frankfurt, a medida é realizada com o avaliado em apneia inspiratória, tomando-se o cuidado de subtrair a altura do banco.

É importante referir que todas as medidas foram retiradas com os sujeitos avaliados vestidos apenas com uma t-shirt e calção.

f) Procedimentos Éticos e Formais

Os procedimentos foram inicialmente aprovados pela professora supervisora da unidade curricular de PES da Universidade do Minho. Em seguida foi solicitada a autorização, junto do diretor da escola e dos professores das respetivas turmas selecionadas, com vista à recolha de dados, nomeadamente a retirada das medidas antropométricas e implementação do questionário. As recolhas decorreram entre a última semana do mês de Março e a primeira do mês de Abril de 2014. Depois de todos os dados serem obtidos, o grupo de investigação transcreveu-os para tabelas, onde todos os alunos foram codificados, para assim a sua identidade estar salvaguardada.

g) Procedimentos Estatísticos

Todos os cálculos foram realizados no SPSS 20.0.

A análise exploratória de dados incidiu sobre as frequências absoluta (n) e relativa (%) para as variáveis qualitativas, e sobre a média (M), o desvio-padrão (s) e os valores mínimo (Min) e máximo (Máx) para as variáveis quantitativas. A dispersão, foi, ainda, apreciada pelo coeficiente de variação (CV)³.

O estudo da normalidade das distribuições, para as variáveis quantitativas, foi realizado pelo teste de Kolmogorov-Smirnov com correção de Lilliefors ($n > 50$). As variáveis com nível de significância igual ou inferior a 5% ($p \leq 0,05$) foram consideradas com distribuição não-normal; as variáveis com nível de significância superior a 5% ($p > 0,05$) foram consideradas com distribuição

³CV=(DP/M)*100(Pestana & Gageiro, 2005): CV≤15 ⇒fraca dispersão | 15<CV≤30 ⇒dispersão média | CV>30 ⇒elevada dispersão

normal (Anexo 9). A homogeneidade das variâncias foi verificada pelo teste de Levene *statistics* (se $p > 0,05$ as variâncias são homogêneas; se $p \leq 0,05$ as variâncias são não-homogêneas) (Anexo 10).

A comparação entre duas amostras independentes, rapazes *vs* raparigas, foi efetuada pelo teste *t* de medidas independentes (variáveis com distribuição normal) ou pelo teste de *U* Mann-Whitney (variáveis com distribuição não-normal). A comparação entre duas amostras emparelhadas, percepção *vs* real, foi efetuada pelo teste *t* de medidas emparelhadas (variáveis com distribuição normal) ou pelo teste de Wilcoxon (variáveis com distribuição não-normal).

O nível de significância estatístico adotado foi de 5% ($\alpha=0,05$).

2.3.3 Apresentação e Discussão dos Resultados

a) Caracterização geral da amostra sobre a Imagem Corporal Percecionada e Real e do BIS

Tabela 1 – Valores mínimo e máximo, média, desvio-padrão e coeficiente de variação para as amostras de rapazes e raparigas, relativamente à idade, aos valores percecionados e reais da imagem corporal e ao valor BIS.

	RAPAZES					RAPARIGAS				
	Mín	Máx	M	s	CV	Mín	Máx	M	s	CV
Idade	15,3	17,1	15,8	0,43	2,7	15,1	17,9	15,8	0,43	2,7
Peso (P)	49,0	98,0	63,5	11,37	17,9	45,0	85,0	58,4	9,30	15,9
Peso (R)	48,0	97,0	63,1	11,25	17,8	42,0	90,0	59,0	11,57	19,6
Altura (P)	160,0	183,0	170,8	6,13	3,6	147,0	183,0	163,0	6,84	4,2
Altura (R)	159,0	180,0	169,7	5,69	3,4	147,0	180,0	162,5	6,38	3,9
IMC (P)	17,0	32,7	21,7	3,18	14,7	16,5	28,7	21,9	2,62	12,0
IMC (R)	17,1	31,0	21,8	3,08	14,1	16,7	33,5	22,3	3,69	16,6
Per. Peito (P)	30,0	113,0	63,7	18,62	29,2	15,0	160,0	62,8	22,47	35,8
Per. Peito (R)	75,0	108,0	85,3	6,85	8,0	69,0	108,0	81,8	7,44	9,1
Per. Cintura (P)	25,0	90,0	57,3	15,86	27,7	17,0	90,0	56,4	17,50	31,0
Per. Cintura (R)	61,0	107,0	76,3	9,76	12,8	58,0	102,0	75,3	9,87	13,1
Per. Anca (P)	20,0	100,0	61,6	17,54	28,5	20,0	93,0	63,9	18,65	29,2
Per. Anca (R)	80,0	111,0	91,4	7,32	8,0	81,0	114,0	93,9	7,99	8,5
Per. Coxa (P)	5,0	80,0	40,0	16,09	40,2	10,0	80,0	44,2	16,49	37,3
Per. Coxa (R)	40,0	62,0	48,9	5,01	10,2	40,0	62,0	49,5	5,30	10,7
Comp. MS (P)	30,0	100,0	67,3	18,19	27,0	25,0	100,0	58,6	14,19	24,2
Comp. MS (R)	69,0	85,0	75,8	3,26	4,3	63,0	85,0	72,0	3,74	5,2
Comp. MI (P)	50,0	130,0	94,7	18,76	19,8	40,0	150,0	86,5	17,26	20,0
Comp. MI (R)	95,0	113,0	104,1	4,19	4,0	90,0	113,0	99,9	4,67	4,7
BIS	2,5	5,0	3,7	0,52	14,1	2,1	4,4	3,3	0,53	16,1

(P) – imagem corporal percecionada

(R) – imagem corporal real

IMC – índice de massa corporal

Per. – perímetro

Comp. – comprimento

MS – membros superiores

MI – membros inferiores

BIS – Questionário de Satisfação com a Imagem Corporal

Pela Tabela 1, relativa à estatística descritiva (valores mínimo e máximo, média, desvio-padrão e coeficiente de variação), observa-se que nas duas amostras, com exceção da altura, e nos rapazes com exceção do peso, o valor médio da imagem percecionada é inferior ao valor médio da imagem real. Em termos de dispersão, as duas amostras são heterogéneas ($CV > 30$) na avaliação percecionada do perímetro da coxa. Da mesma forma, a amostra de raparigas apresenta elevada dispersão na perceção dos perímetros do peito e da cintura. As restantes variáveis, nas

duas amostras, registam fraca ($CV \leq 15$) a moderada ($15 < CV \leq 30$) dispersão, o que indicia um tipo de comportamento homogéneo entre os sujeitos que compõem cada amostra.

Em termos médios, na amostra de rapazes, a variável BIS situa-se na proximidade da classificação “estou satisfeito”, ao passo que na amostra de raparigas é mais próximo de “é-me indiferente”. Todavia, com base nos dados apresentados não estamos em condições de afirmar que quer as duas amostras quer as duas formas de avaliação da imagem corporal são estatisticamente significativas. Para tal, teremos que recorrer a procedimentos de inferência estatística paramétrica e/ou não-paramétrica.

b) Satisfação com a Imagem Corporal em função do sexo

Tabela 2 – Frequência absoluta (*n*) e relativa (%) de respostas em cada um dos itens do questionário BIS: **RAPAZES**

RAPAZES	Não gosto nada e desejaria ser diferente		Não gosto mas tolero		É-me indiferente		Estou satisfeito		Considero-me favorecido	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Q1 Cabelo	—	—	2	3,5	9	15,8	35	61,4	11	19,3
Q2 Dentes	1	1,8	7	12,3	11	19,3	32	56,1	5	8,8
Q3 Olhos	—	—	—	—	9	15,8	37	64,9	11	19,3
Q4 Orelhas	—	—	2	3,5	17	29,8	30	52,6	8	14,0
Q5 Nariz	—	—	1	1,8	19	33,3	31	54,4	6	10,5
Q6 Testa	—	—	—	—	21	36,8	31	54,4	5	8,8
Q7 Pele	1	1,8	7	12,3	12	21,1	29	50,9	8	14,0
Q8 Aspeto face	1	1,8	4	7,0	14	24,6	34	59,6	4	7,0
Q9 Braços	—	—	6	10,5	15	26,3	29	50,9	7	12,3
Q10 Peito	—	—	6	10,5	19	33,3	28	49,1	4	7,0
Q11 Ombros	1	1,8	2	3,5	17	29,8	29	50,9	8	14,0
Q12 Barriga	1	1,8	9	15,8	14	24,6	27	47,4	6	10,5
Q13 Anca	—	—	5	8,8	21	36,8	27	47,4	4	7,0
Q14 Cintura	—	—	5	8,8	22	38,6	28	49,1	2	3,5
Q15 Coxas	—	—	7	12,3	21	36,8	22	38,6	7	12,3
Q16 Pernas	1	1,8	7	12,3	12	21,1	29	50,9	8	14,0
Q17 Porte	2	3,5	6	10,5	14	24,6	31	54,4	4	7,0
Q18 Postura	1	1,8	5	8,8	16	28,1	31	54,4	4	7,0
Q19 Peso	4	7,0	6	10,5	13	22,8	28	49,1	6	10,5
Q20 Altura	1	1,8	2	3,5	12	21,1	29	50,9	13	22,8
Q21 Resist. Física	—	—	5	8,8	13	22,8	28	49,1	11	19,3
Q22 Nivel Energia	—	—	2	3,5	10	17,5	31	54,4	14	24,6

Pela Tabela 2, relativa à frequência absoluta (*n*) e relativa (%) da amostra de RAPAZES, verifica-se que em todos os itens a maior prevalência de respostas está concentrada na opção

“estou satisfeito” e a mais baixa concentração de respostas está na opção “não gosto nada e desejaria ser diferente”. Considerando as opções cumulativas “estou satisfeito” e “considero-me favorecido”, de todos os itens, a imagem com os olhos, cabelo, nível de energia e altura são os de maior satisfação (superior a 70% do total da amostra), ao passo que a imagem com a barriga e com o peso os de menor satisfação (~18% do total da amostra). Contudo, também está registada uma certa indiferença (“é-me indiferente”) (~26,4% do total) em todos os itens.

Tabela 3 – Frequência absoluta (*n*) e relativa (%) de respostas em cada um dos itens do questionário BIS: **RAPARIGAS**

RAPARIGAS	Não gosto nada e desejaria ser diferente		Não gosto mas tolero		É-me indiferente		Estou satisfeita		Considero-me favorecida	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Q1 Cabelo	—	—	5	8,2	3	4,9	35	57,4	18	29,5
Q2 Dentes	4	6,6	7	11,5	11	18,0	28	45,9	11	18,0
Q3 Olhos	—	—	2	3,3	8	13,1	35	57,4	16	26,2
Q4 Orelhas	—	—	1	1,6	26	42,6	28	45,9	6	9,8
Q5 Nariz	7	11,5	9	14,8	21	34,4	21	34,4	3	4,9
Q6 Testa	1	1,6	4	6,6	27	44,3	27	44,3	2	3,3
Q7 Pele	1	1,6	14	23,0	11	18,0	31	50,8	4	6,6
Q8 Aspeto face	—	—	13	21,3	16	26,2	28	45,9	4	6,6
Q9 Braços	2	3,3	3	4,9	28	45,9	25	41,0	3	4,9
Q10 Peito	1	1,6	4	6,6	22	36,1	28	45,9	6	9,8
Q11 Ombros	1	1,6	3	4,9	29	47,5	25	41,0	3	4,9
Q12 Barriga	12	19,7	13	21,3	6	9,8	29	47,5	1	1,6
Q13 Anca	9	14,8	13	21,3	11	18,0	27	44,3	1	1,6
Q14 Cintura	6	9,8	13	21,3	9	14,8	32	52,5	1	1,6
Q15 Coxas	9	14,8	19	31,1	12	19,7	19	31,1	2	3,3
Q16 Pernas	9	14,8	9	14,8	18	29,5	23	37,7	2	3,3
Q17 Porte	1	1,6	6	9,8	28	45,9	23	37,7	3	4,9
Q18 Postura	3	4,9	4	6,6	21	34,4	30	49,2	3	4,9
Q19 Peso	11	18,0	15	24,6	9	14,8	24	39,3	2	3,3
Q20 Altura	4	6,6	8	13,1	14	23,0	27	44,3	8	13,1
Q21 Resist. Física	10	16,4	17	27,9	17	27,9	14	23,0	3	4,9
Q22 Nível energia	4	6,6	10	16,4	21	34,4	21	34,4	5	8,2

Pela Tabela 3, relativa à frequência absoluta (*n*) e relativa (%) da amostra de RAPARIGAS, verifica-se que na maior parte dos itens a maior prevalência de respostas está concentrada na opção “estou satisfeito” e a mais baixa concentração de respostas está na opção “não gosto nada e desejaria ser diferente”. Considerando as opções cumulativas “estou satisfeita” e “considero-me favorecida”, de todos os itens, a imagem com o cabelo e com os olhos são os de maior

satisfação (superior a 80% do total da amostra), ao passo que a imagem com as coxas, resistência física, peso e anca (superior a 40% do total da amostra) e cintura (superior a 30% do total da amostra) os itens de menor satisfação. Contudo, também está registada uma certa indiferença (“é-me indiferente”) (~27,4% do total) em todos os itens.

- **Comparação entre sexos**

Tabela 4 – Teste *U* Mann-Whitney na comparação entre rapazes *vs* raparigas, relativamente a cada item do questionário BIS.

	RAPAZES	RAPARIGAS	Comparação	
	MeanRank	MeanRank	U	p
Q1 Cabelo	55,81	62,95	1528,0	0,198
Q2 Dentes	58,24	59,70	1665,5	0,802
Q3 Olhos	58,03	60,88	1654,5	0,603
Q4 Orelhas	62,91	56,31	1544,0	0,251
Q5 Nariz	70,13	49,57	1132,5	<0,001*
Q6 Testa	65,82	53,59	1378,0	0,031*
Q7 Pele	63,70	55,57	1499,0	0,163
Q8 Aspeto da face	64,40	54,92	1459,0	0,100
Q9 Braços	64,82	54,52	1435,0	0,077
Q10 Peito	58,86	60,10	1702,0	0,831
Q11 Ombros	66,11	53,32	1361,5	0,027*
Q12 Barriga	66,82	52,66	1321,0	0,017*
Q13 Anca	66,76	52,71	1324,5	0,017*
Q14 Cintura	62,90	56,32	1544,5	0,256
Q15 Coxas	70,27	49,43	1124,5	0,001*
Q16 Pernas	69,01	50,61	1196,5	0,002*
Q17 Porte	64,06	55,24	1478,5	0,131
Q18 Postura	61,94	57,22	1599,5	0,411
Q19 Peso	67,69	51,84	1271,5	0,008*
Q20 Altura	66,41	53,04	1344,5	0,023*
Q21 Resistência física	75,25	44,78	840,5	<0,001*
Q22 Nível de energia	72,73	47,14	984,5	<0,001*

A Tabela 4, refere-se à comparação entre Rapazes *vs* Raparigas, quanto a cada um dos itens do questionário BIS. Tratando-se de variáveis de natureza qualitativa em escala ordinal, e utilizando o teste *U* Mann-Whitney, observa-se que nas variáveis assinaladas com um asterisco (*) (Nariz, Testa, Ombros, Barriga, Anca, Coxas, Pernas, Peso, Altura, Resistência Física e Nível de Energia), existem evidências quanto à existência de diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$) entre os sexos quanto à satisfação com a imagem corporal, decorrente da classificação média (*meanrank*) mais elevado dos rapazes. Também nas variáveis braços e aspeto da face, as

diferenças entre as duas amostras são marginalmente significativas ($0,05 < p \leq 0,10$). Ou seja, nestas variáveis, os rapazes registam uma mais elevada classificação média, o que significa uma melhor satisfação com estas partes do corpo comparativamente às raparigas. Possivelmente, na base destas diferenças residem as maiores preocupações das raparigas face ao corpo e ao culto do corpo. São muitos os fatores que influenciam o sentimento para com o próprio corpo. Muitas vezes, a figura mental que elaboram de si mesmas não é compatível com a forma real. E isto é mais nítido nas raparigas adolescentes. Para tal, muito contribui a pressão cultural que é exercida mais fortemente sobre as raparigas, no sentido da aquisição de um corpo cada vez mais irreal e difícil de alcançar. Urge desmistificar as imagens de perfeição que a cada dia entram pelas nossas casas via TV e anúncios publicitários nos mais variados meios de comunicação (revistas, mas sobretudo as redes sociais) (WHO, 1995; Kostanski et al., 2004).

c) Comparação da Imagem Corporal Percecionada vs Real

Tabela 5 – Teste de Wilcoxon e teste *t* de medidas emparelhadas na comparação entre imagem corporal percecionada vs imagem corporal real.

	Perceção vs Real			
	RAPAZES		RAPARIGAS	
	Z	p	Z	p
Peso	-1,168 ^a	0,243	-0,555 ^a	0,579
Altura •	2,832	0,006*	2,005	0,050*
IMC	-0,392 ^b	0,695	-0,845 ^b	0,398
Perímetro do Peito	-6,039 ^b	<0,001*	-5,659 ^b	<0,001*
Perímetro da Cintura	-6,067 ^b	<0,001*	-5,769 ^b	<0,001*
Perímetro da Anca	-6,469 ^b	<0,001*	-6,760 ^b	<0,001*
Perímetro da Coxa	-3,867 ^b	<0,001*	-2,322 ^b	0,020*
Comprimento dos Membros Superiores	-3,219 ^d	0,001*	-5,535 ^d	<0,001*
Comprimento dos Membros Inferiores	-3,562 ^d	<0,001*	-5,481 ^d	<0,001*

•foi usado o teste *t* de medidas emparelhadas.

* diferenças estatisticamente significativas ($p \leq 0,05$).

^a baseado em *ranks* negativos

^b baseado em *ranks* positivos

Pela Tabela 5, referente aos indicadores da imagem corporal dentro de cada sexo, realizando a comparação entre a perceção vs real, observa-se que pelo teste de Wilcoxon (exceto na variável Altura, onde foi usado o teste *t* de medidas emparelhadas), que quer os rapazes quer as raparigas apresentam evidências de diferença estatisticamente significativa entre a perceção e o real ($p < 0,05$). Nos dois grupos, as exceções verificam-se no peso e no cálculo do IMC. Provavelmente, porque na disciplina de Educação Física são feitas periodicamente medições do

peso corporal, de forma a controlar o excesso de peso/obesidade. Embora também sejam feitas medições da altura, de uma forma geral os alunos anunciam, por antecipação, a sua altura, mas como na disciplina de Educação Física as medições são realizadas com os pés descalços (algo que os alunos não fazem em casa, ou aquando da obtenção do cartão de cidadão, ou ainda nas balanças das farmácias, por exemplo), leva a uma redução de 3-4 centímetros face ao valor que os alunos tinham em mente. Porém, sempre que questionados, continuam a indicar o valor mais elevado de altura. Daí a diferença significativa existente entre a perceção e o real.

Nas restantes variáveis, ocorreu o oposto, ou seja, as diferenças significativas devem-se a uma subestimação do valor percecionado face ao valor real. Por outras palavras, nas duas amostras, os sujeitos obtêm valor real mais elevado comparativamente ao valor percecionado, indicador de uma imagem corporal percecionada algo distorcida.

- **Comparação entre sexos**

Tabela 6 – Teste *U* Mann-Whitney (variáveis com distribuição não-normal) e teste *t* (variáveis com distribuição normal) na comparação entre rapazes *vs* raparigas, relativamente a cada variável da imagem corporal.

	RAPAZES		RAPARIGAS		Comparação			
	<i>MeanRank</i>	<i>M</i>	<i>MeanRank</i>	<i>M</i>	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Peso	58,42	-0,40	60,51	0,53	1677,0	0,737	—	—
Altura	54,84	-1,07	63,85	-0,51	1473,0	0,148	—	—
IMC	58,32	0,13	60,60	0,33	1671,5	0,718	—	—
Per. Peito •	—	21,67	—	19,02	—	—	0,729	0,468
Per. Cintura •	—	18,95	—	18,93	—	—	0,004	0,997
Per. Anca •	—	29,75	—	29,98	—	—	-0,072	0,943
Per. Coxa	62,75	8,90	56,47	5,31	1553,5	0,319	—	—
Comp. MS •	—	8,51	—	13,38	—	—	-1,671	0,098
Comp. MI	54,45	9,39	64,22	13,41	1450,5	0,121	—	—

• Na comparação entre Rapazes *vs* Raparigas foi usado o teste *t* de medidas independentes.

Pela Tabela 6, referente à comparação entre Rapazes *vs* Raparigas quanto à diferença entre a avaliação REAL-PERCECIONADA, usando o teste *U* Mann-Whitney para as variáveis que não cumprem o pressuposto da normalidade ou o teste *t* de medidas independentes para as variáveis com distribuição normal, constata-se que não existem diferenças significativas entre as duas amostras ($p > 0,05$). Ou seja, a diferença da imagem corporal real pela imagem corporal percecionada é idêntica entre as duas amostras. Nas variáveis com diferença média negativa significa que a imagem corporal real é inferior à percecionada.

2.3.4 Conclusões e Recomendações

Os resultados obtidos neste estudo ajudaram a aumentar o conhecimento da percepção que os adolescentes têm em relação à sua imagem corporal real, bem como a satisfação com a mesma. Em função das análises realizadas, é possível reunir as principais conclusões para cada um dos casos estudados, sendo necessário interpretá-las no contexto da amostra reduzida com que trabalhamos e tendo em conta o carácter transversal do presente estudo.

Imagem Corporal Percecionada vs Real

- Em ambas as amostras, o valor médio da imagem corporal percecionada é inferior ao da imagem corporal real, exceto na altura de ambas as amostras e no peso dos rapazes;
- Quer os rapazes quer as raparigas apresentam diferenças estatisticamente significativas entre a imagem corporal percecionada e a imagem corporal real, exceto no peso, nas restantes variáveis as diferenças significativas devem-se a uma subestimação do valor percecionado face ao valor real, ou seja, nas duas amostras o valor da imagem corporal real é maior comparativamente ao valor da imagem corporal percecionada, indicador de uma imagem corporal percecionada distorcida;

Satisfação com a Imagem Corporal

- Em relação à classificação média, os rapazes situam-se em “estou satisfeito”, e as raparigas em “é-me indiferente”;
- Tanto os rapazes como as raparigas têm uma maior prevalência de respostas no “estou satisfeito” e uma menor prevalência no “não gosto nada e desejaria ser diferente”;
- Considerando as opções cumulativas “estou satisfeito” e “considero-me favorecido” de todos os itens, a imagem dos olhos, cabelo e nível de energia são considerados de maior satisfação para mais de 70% dos rapazes, e a imagem do cabelo e olhos em mais de 80% das raparigas; aproximadamente 18% do total da amostra dos rapazes sentem menor satisfação em relação à imagem com a barriga e mais de 40% do total da amostra das raparigas sente o mesmo em relação às coxas, resistência física, peso e anca; ainda está registada uma certa indiferença (“é-me indiferente”) em relação a todos os outros itens, sendo aproximadamente 26,4% no total da amostra masculina e aproximadamente 27,4% no total da amostra feminina.

- Os rapazes, em relação às raparigas, apresentam maior nível de satisfação. Possivelmente, na base destas diferenças residem as maiores preocupações das raparigas face ao corpo e ao culto do corpo.

Posto isto, achámos necessário efetuar algumas recomendações com vista a uma análise mais aprofundada e significativa da imagem corporal percebida vs real e da satisfação com a imagem corporal em adolescentes. Assim sugerimos, recorrer a uma amostra ainda mais alargada ou até mesmo utilizar diferentes populações (adolescentes obesos, p.ex); estudar os efeitos de um programa de dieta e de atividade física na percepção e satisfação com a imagem corporal ao longo do tempo, através de um estudo longitudinal; analisar diferenças de percepção e satisfação entre praticantes e não praticantes de atividade física; analisar a relação existente entre a imagem corporal percebida/real e a satisfação com a imagem corporal em crianças e adolescentes.

Deixamos aqui o nosso tributo, com a convicção que muito há a fazer neste campo de investigação e aguardando que se cheguem a mais algumas conclusões para que a prática de atividade física seja uma conduta de incentivo de bem-estar para todos os adolescentes e demais sujeitos. Por isso, cabe a todos os agentes envolvidos na educação das crianças e jovens, desde professores a pais e encarregados de educação, incentivar a prática desportiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ano de estágio foi um ano de grandes aprendizagens em que, como professora estagiária, exerci funções numa turma, onde todo o empenho, dedicação e estudo foi dedicado ao processo de ensino-aprendizagem da turma em questão. O que inicialmente poderia ter sido uma desvantagem para a turma, por ter uma professora estagiária, mostrou-se bastante vantajoso, visto que todas as aulas eram estudadas ao máximo e todos os alunos observados com a máxima precisão. Para não falar de que todas as aulas eram supervisionadas pelo professor orientador, que sempre me ajudou a observar os alunos e o seu desempenho motor, não deixando que as coisas fossem mal realizadas. Foi um ano de grandes aprendizagens quer ao nível da EF quer ao nível do saber ser docente numa escola, e de grande crescimento a nível profissional mas também, e principalmente, a nível pessoal.

Em relação à intervenção pedagógica houve um grande número de aprendizagens e evolução ao longo do ano letivo, de um nível nulo de experiência no âmbito da lecionação de EF a um nível bastante satisfatório para a prática da mesma.

No início do ano letivo incuti nos alunos a responsabilidade em relação à assiduidade e pontualidade nas aulas de EF, utilizando algumas estratégias para conseguir obter os resultados que pretendia. Como tal, foi cedido aos alunos 5 minutos para se equiparem e estarem presentes para a chamada/início da aula e 10 minutos cedidos no final da aula para cuidarem da sua higiene pessoal. A verdade é que, ao ter sido dado aos alunos essa responsabilidade, eles sentiram que o tinham que cumprir, o que surtiu bons efeitos, não tendo registado casos de falta de pontualidade na turma.

No decorrer do estágio, algumas dificuldades foram surgindo e sendo retificadas e corrigidas com o maior número de aulas lecionadas, com sugestões feitas pelo orientador e pela pesquisa individual realizada.

Inicialmente, senti algumas dificuldades quer na instrução quer na gestão da aula. Relativamente à dimensão instrução, visto haver uma grande e constante preocupação na organização e disciplina dos alunos, não soube inicialmente dirigir o discurso aos mesmos de forma sucinta e completa, ou seja, instruía de mais e perdia muito tempo na passagem de exercícios e na descrição de todos os movimentos. Com o passar do tempo e depois das inúmeras reuniões semanais do NE, nomeadamente as reflexões e sugestões do professor orientador, foram desaparecendo alguns erros e surgindo estratégias para rapidamente concentrar a atenção de toda a turma e transmitir toda a informação pretendida de forma simples, resumida e com especial atenção à linguagem utilizada, tendo em conta a população alvo. A prática de instruções para

tarefas e a aplicação de feedbacks com o completar do ciclo dos mesmos foi fundamental para a aprendizagem e evolução a este nível.

Em relação à gestão da aula, estava demasiado preocupada com o tempo das tarefas, o tempo da transição das tarefas, a organização espacial da turma e dos exercícios, o que, por vezes, fazia com que, apesar da constante observação dos alunos, os feedbacks fossem escassos. A gradual adaptação à gestão do tempo de aula, bem como tudo aquilo que a compromete, fez com que descontraísse um pouco mais, observasse ainda mais os alunos e pudesse implementar, quando sentisse necessidade, algumas medidas de correção e alterações, de forma a cumprir os objetivos propostos para a aula, para que todos os alunos executassem com sucesso os exercícios propostos.

Outra dificuldade que surgiu foi a qualidade e quantidade de feedbacks a fornecer aos alunos, bem como o momento de os executar. Em algumas situações, não soube quando parar para individualizar o feedback e dá-lo para toda a turma. O orientador de estágio sugeriu-me que adotasse a estratégia de quando uma grande parte da turma tinha o mesmo erro parasse o exercício e corrigisse toda a turma, com chamada de atenção para as componentes críticas que não estavam a realizar. A partir deste momento, a constante observação levou-me a um nível bastante satisfatório de feedbacks dados aos alunos, de forma individual ou coletiva, fechando sempre o ciclo de feedback com nova observação após correção.

Em relação à organização dos exercícios da aula, o que no início era simplesmente uma compilação de tarefas em sequência e em progressão, passaram a sê-lo de forma mais económica, não mexendo na estrutura do espaço da aula, realizando variantes de um exercício geral. Este tipo de medida aumentou o tempo de empenhamento motor dos alunos, pois não foi despendido tempo em reestruturar todo o espaço e também, por vezes, era desnecessária a instrução, uma vez que, não alterando a estrutura, a instrução era dada com os alunos no mesmo local.

O meu posicionamento, ou seja, a minha colocação e movimentação no espaço da aula foi um ponto positivo, pois dispunha na aula de forma a ter sob o meu campo de visão todos os alunos e de forma a fazer sentir a minha presença onde quer que estivesse. Em relação ao deslocamento era efetuado sempre por fora dos alunos, cruzando o espaço de um lado ao outro somente quando queria alcançar algo num curto espaço de tempo.

Em relação ao clima e à disciplina, consegui manter desde sempre uma relação com os alunos bastante saudável, mantendo igualmente o distanciamento necessário entre professor-aluno. Os casos de indisciplina nunca ocorreram.

Quanto à intervenção pedagógica penso que alcancei um bom nível, tendo os meus alunos correspondido e alcançado bons resultados nas avaliações sumativas das modalidades.

No que diz respeito às atividades extracurriculares, nomeadamente as organizadas pelo NE e GE, “Lançando e Dançando” e “Challeng”, foi bastante interessante ver a evolução que se verificou na organização e realização das mesmas, bem como o resultado/sucesso obtido em ambas. Consegui, juntamente com as minhas colegas, ser bastante comedida na organização, planeamento e realização dos eventos. Compreendemos agora as necessidades exigidas para a preparação de um evento escolar, os cuidados a ter, os prazos a cumprir, etc., sentindo-me assim preparada para organização de eventos escolares.

No término desta reflexão e apesar de saber que este ano foi muito trabalhoso, só consigo pensar que, por mais dura que a realidade escolar se apresente, fiz de tudo para conseguir tornar-me numa professora capaz e exigente, tentando criar situações de ensino-aprendizagem diferentes e motivadoras para os meus alunos e através dela inculcar-lhes o gosto pela prática da atividade física de forma a criar hábitos de vida saudáveis.

Foi uma experiência muito enriquecedora na qual pude contar com o apoio do meu orientador e das minhas colegas de estágio, porém, tenho plena consciência de que tenho ainda muito a aprender. Todas as experiências que vivenciei, durante este ano, contribuíram, certamente, para a minha formação enquanto professora, e através delas, fiz de tudo para gerir os sucessos e superar os erros, retirando sempre os aspetos a melhorar.

Em conclusão e visto que toda a ação humana é de transformação, partindo da ideia de que ninguém nasce ensinado, é preciso praticar e exercitar para se desenvolverem as capacidades necessárias ao papel de docente. E é neste sentido que, as dificuldades sentidas ao nível da intervenção pedagógica e da pedagogia deverão continuar a ser combatidas. Tenho a plena noção que tem que tenho de aumentar e desenvolver melhor diversas capacidades e expandir a bagagem linguística com uso de terminologias e taxonomias específicas das matérias a ser abordadas. E, para uma melhor e maior confiança na transmissão de conteúdos, será relevante possuir um conhecimento mais vasto das modalidades e matérias a serem abordadas, nomeadamente naquelas modalidades que o conhecimento é menor. Há ainda que retificar as falhas ao nível da pedagogia, o conhecimento sobre as várias etapas em que uma criança e adolescente passam, é um objeto de trabalho muito importante para um melhor desempenho da carreira de docente.

Assim, é meu objetivo procurar sempre novas formas de saber e de estar atualizada, ao aprofundar conhecimentos, tanto na vertente teórica como na prática, na área das competências profissionais da prática docente e específicas da EF. Por isso, pretendo adquirir novas

competências e aperfeiçoar as competências profissionais e pedagógicas já adquiridas durante o ano de estágio.

Por fim, o principal objetivo foi contribuir para a promoção do sucesso educativo, no reforço do papel do professor de EF na escola e na disciplina de EF, através de uma intervenção contextualizada, cooperativa responsável e inovadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, H.** (1998). *Satisfação com a imagem corporal, autoestima e actividade física - estudo comparativo em indivíduos de ambos os sexos, dos 45 aos 65 anos*. Dissertação de Mestrado. Porto: FCDEF-UP
- Batista, P.** (2000). Satisfação com a imagem corporal e auto-estima. *Revista Horizonte*, XVI (91), p.9-15.
- Bento, J.O.** (1998). *Planeamento e avaliação em educação física*. Livros Horizonte.
- Bernardo, R. & Matos, M.** (2003). Desporto aventura e auto-estima nos adolescentes, em meio escolar. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 3 (1), p.33-46.
- Bianchi, A.C.M., et al.** (2005). *Orientações para o Estágio em Licenciatura*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Bossle, F.** (2002). Planeamento de ensino na Educação Física – Uma contribuição ao colectivo docente. *Movimento*, 8 (1), pp. 31-39.
- Despacho nº 16034/2010** de 22 de Outubro de 2010. **Diário da Republica** nº206 – II Série. Ministério da Educação.
- Duke-Duncan, P.** (1991). Body Image. *In* Lerner, R. Petersen, A., Brooks-Gunn, J. (eds). *Encyclopedie os Adolescence* (Vol I, pp. 90-94). New York and London: Garland Publishing, inc.
- Escola Secundária/3 de Vila Verde** (2013). *Projeto Educativo 2013/2016 da ESWV*. Acedido em _____ Novembro, _____ 2013, em: <http://www.esv.net/site/documentos/instit/PROJETO%20EDUCATIVO.pdf>
- Escola Secundária/3 de Vila Verde** (2013). *Projeto Curricular da Turma Educativo 10ºD da ESWV*.
- Fernández, S.P. & Díaz, S.P.** (2004). La fiabilidade de las mediciones clínicas: el análisis de concordância para variables numéricas. Acedido em Junho 4, 2014, em https://www.fisterra.com/mbe/investiga/conc_numerica/conc_numerica.asp#cc.
- Festas, C.L.** (2002). *A imagem corporal e o equilíbrio no idoso. Comparação entre praticantes e não praticantes de atividade física*. Dissertação de Mestrado. FCDEF-UP. Porto.

- Filho, A.P.** (2010). O Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente. *Revista P@rtes*. Acedido em Novembro 24, 2013, em <http://www.partes.com.br/educacao/estagiosupervisionado.asp>.
- Hill, M. & Hill, A.** (2002). *Investigação por questionário*. Edições Sílabo, Lisboa.
- Instituto da Educação da Universidade do Minho** – Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário: *Documento Orientador do Estágio Profissional*.
- Kostanski, M.; Fischer, A. & Guallane, E.** (2004). Current conceptualization of body image dissatisfaction: have we got it wrong. *Journal of Childhood Psychology and Psychiatry*, 45 (7): 1317-1325.
- Kreitler, S. & Kreitler, H.** (1988). Body Image. The dimension of size. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*. Vol 114, p.7-23.
- Levine, M.P. & Smolak, L.** (2002). *Body image development in adolescence*. In T. Cash & T. Pruzinsky (Eds.), *Body image: A handbook of theory, research and clinical practice* (pp. 74-81). New York: The Guilford Press.
- Lutter, J.; Jafee, L.; Lee, V.; Benyus, J.; Jones, C.; Johnson, V. et al.** (1986). *The bodywise women – reliable information about physical activity and health*. New York: Human Kinetics Publishers.
- Mafuani, F.** (2011). *Estágio e sua importância para a formação do universitário*. Instituto de Ensino Superior de Bauru. Acedido em Novembro, 2013, em <http://www.iesbpreve.com.br/base.asp?pag=noticiaintegra.asp&IDNoticia=1259>.
- Matos, M. et al.** (2002). *A Saúde os Adolescentes Portugueses (quatro anos depois)*. Lisboa.
- Ministério da Educação** (2001). *Departamento de Educação Física: Programa de Educação Física 10º, 11º e 12º anos*.
- Monteiro, M. & Santos, M.** (1998). *Psicologia*. Porto: Porto Editora, p.302.
- Moreira, J.A.M.** (2000). *Exercício físico, autoconceito físico e académico em alunos do ensino secundário*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra.
- Oliveira, A.** (2003). *A percepção da imagem corporal e a coordenação motora. Estudo comparativo em crianças sobredotadas do sexo masculino com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos*. Dissertação de Monografia. FCDEF-UP. Porto.
- Pestana, M.H. & Gageiro, J.N.** (2005). *Análise de dados para ciências sociais – A complementaridade do SPSS*. 4ª ed. Edições Sílabo, Lisboa.

- Petroski, E.L.** (2009). *Antropometria. Técnicas e padronizações*. 4ªed. Editora Pallotti. Porto Alegre.
- Rosenberg, M.** (1985). *Self-concept and psychological well-being in adolescence*. In: R.L. Leahy (Ed): *The development of self*, Orlando, FL: Academoc Press, pp. 55-121.
- Ruff, G.A. & Barrios, B.A.** (1986). Realistic assessment of body image. *Behavioral Assessment*, 8, p.237-251.
- Scriven, A. & Stiddard, L.** (2003). *Empowering schools: translating health promotion principles into practice*. Health Education, 103 (2), p.110-118.
- Simões, P.C.** (2002). *Imagem corporal, atividade física e toxicodependência. Estudo comparativo em indivíduos toxicodependentes em fase de tratamento e não toxicodependentes*. Dissertação de Mestrado. FCDEF-UP. Porto.
- Vargas, L.A.** (2003). A dança na escola. *Revista Ciniegis*, Santa Cruz do Sul, 4 (1), p.09-13.
- Vickers, J.** (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities - A knowlege* Canada: Human Kinetics Books.
- WHO, World Health Organization** (1986). Young People 's Health – a Challenge for Society. Report of a WHO Study Groupon Young People and Health for All. *Technical Report Series* 731. Geneva: WHO.
- WHO, World Health Organization** (1995). *Physical Status:the use and interpretation of anthropometry*. Geneva: World Health Organization.

ANEXOS

ANEXO 1 – Planeamento Anual segundo o Programa de EF do Departamento de Artes e Desporto



ESVV Escola Secundária de Vila Verde
DEPARTAMENTO DE ARTES E DESPORTO

PLANEAMENTO ANUAL – SECUNDÁRIO

De acordo com o programa de EDUCAÇÃO FÍSICA em vigor

Categorias	DESPORTOS COLETIVOS				E	APTIDÃO FÍSICA	F	G			ATLETISMO	GINÁSTICA	Total	
	A							FitnessGram	RAQUETES	JOGOS TRADICIONAIS				LUTA
	FUTSAL	ANDEBOL	BASQUETEBOL	VOLEIBOL	DANÇA									
10^o	-	8	10	-	8	4	6	-	6	-	6	8	56	
											Estafetas	Altura	Aparelhos	Solo
											3	3	4	4

ANEXO 2 – Planeamento Anual de Educação Física 10ºD

ANO LECTIVO 2013/2014	1º PERÍODO				TOTAL	2º PERÍODO			TOTAL	3º PERÍODO		TOTAL	Total anual
AULAS PREVISTAS	8	2	6	6	22	8	8	6	22	10	2	12	56
EDUCAÇÃO FÍSICA	Andebol	FitnessGram	Badminton	Luta		Ginástica	Dança	Atletismo		Basquetebol	FitnessGram		

Número total de aulas previstas	26 aulas	25 aulas	14 aulas	65
--	----------	----------	----------	----

Notas Importantes

O número de aulas previstas para cada modalidade nos diferentes períodos não coincide com o número de aulas previstas para o período. Isto acontece porque não estão contabilizadas a aula de apresentação (1º Período) e a última aula de cada período (autoavaliação).

Anexo 3 – Calendarização Anual de Educação Física 10ºD

		SEM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB	DOM	1º Período (16 Setembro a 17 Dezembro)			
									Aula nº	Unidade Didática	Aula nº	Unidade Didática	
Set.		16	17	18	19	20	21	22	1	Apresentação	2	Andebol (AD)	
		23	2	25	26	27	28	29	3	Andebol	4	Andebol	
Outubro		30	1	2	3	4	5	6	5	Andebol	6	Andebol	
		7	8	9	10	11	12	13	7	Andebol	8	Andebol	
		14	15	16	17	18	19	20	9	FitnessGram	10	Andebol (AS)	
		21	22	23	24	25	26	27	11	Badminton (AD)	12	Badminton	
		28	29	30	31				13	Badminton			
Novembro						1	2	3			14	Badminton	
		4	5	6	7	8	9	10	15	Badminton	16	GREVE	
		11	12	13	14	15	16	17	17	Badminton	18	Badminton	
		18	19	20	21	22	23	24	19	Badminton (AS)	20	LUTA (AD)	
		25	26	27	28	29	30	1	21	LUTA	22	LUTA	
Dezembro		2	3	4	5	6	7	8	23	LUTA	24	LUTA	
		9	10	11	12	13	14	15	25	LUTA(AS)+Autoav.	26	Corta-Mato	
		16	17	18	19	20	21	22					
		23	24	25	26	27	28	29					
26 aulas										2º Período (6 Janeiro a 4 Abril)			
									Aula nº	Unidade Didática	Aula nº	Unidade Didática	
Janeiro		30	31	1	2	3	4	5					
		6	7	8	9	10	11	12	27	Ginástica (AD)	28	Ginástica	
		13	14	15	16	17	18	19	29	Ginástica	30	Ginástica	
		20	21	22	23	24	25	26	31	Ginástica	32	Ginástica	
		27	28	29	30	31			33	Ginástica	34	Ginástica (AS)	
Fevereiro							1	2					
		3	4	5	6	7	8	9	35	Dança	36	Dança	
		10	11	12	13	14	15	16	37	Dança	38	Dança	
		17	18	19	20	21	22	23	39	Dança	40	Dança	
		24	25	26	27	28			41	Dança	42	Dança	
Março							1	2					
		3	4	5	6	7	8	9			43	Atletismo (AD)	
		10	11	12	13	14	15	16	44	Atletismo	45	Atletismo	
		17	18	19	20	21	22	23	46	Atletismo	47	Atletismo	
		24	25	26	27	28	29	30	48	Atletismo (AS)	49	Aula Livre	
Abril		31	1	2	3	4	5	6	50	Autoavaliação	51	"Challeng"	
> 25 aulas										3º Período (22 Abril a 13Junho)			
									Aula nº	Unidade Didática	Aula nº	Unidade Didática	
Abril		7	8	9	10	11	12	13					
		14	15	16	17	18	19	20					
		21	22	23	24	25	26	27	52	FALTEI			
Maio		28	29	30	1	2	3	4	53	Basquetebol (AD)	54	Basquetebol	
		5	6	7	8	9	10	11	55	Visita de Estudo	56	Basquetebol	
		12	13	14	15	16	17	18	57	Basquetebol	58	Basquetebol	
		19	20	21	22	23	24	25	59	FitnessGram	60	Basquetebol	
		26	27	28	29	30	31	1	61	Basquetebol	62	Basquetebol	
Junho		2	3	4	5	6	7	8	63	Basquetebol	64	Basquetebol (AS)	
		9	10	11	12	13	14	15	65	Autoavaliação			
										Início/Fim Período		Feridos	
> 15 aulas											Período de aulas		Período de férias

ANEXO 4 – Cronograma de Espaços

	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maió	Junho
1			Badminton							
2		Andebol						Autoavaliação	Basquetebol	
3										
4		Andebol		Luta				“Challeng”		Basquetebol
5						Dança				
6			Badminton	Luta						Basquetebol
7						Dança	Atletismo		Visita de Estudo	
8			Greve		Ginástica					
9		Andebol							Basquetebol	
10					Ginástica					
11		Andebol		Luta + Autoav.						Autoavaliação
12						Dança	Atletismo			
13			Badminton	“Corta-Mato”						
14						Dança	Atletismo		Basquetebol	
15			Badminton		Ginástica					
16		FitnessGram							Basquetebol	
17					Ginástica					
18	Apresentação	Andebol								
19						Dança	Atletismo			
20	Andebol		Badminton							
21						Dança	Atletismo		FinessGram	
22			Luta		Ginástica					
23		Badminton							Basquetebol	
24					Ginástica					
25	Andebol	Badminton								
26						Dança	Atletismo			
27	Andebol		Luta							
28						Dança	Aula Livre		Basquetebol	
29			Luta		Ginástica					
30		Badminton						Basquetebol	Basquetebol	
31					Ginástica					

Legendas

Exterior
P1
P2
Multiusos

ANEXO 5 – Unidade Didática de Andebol

Conteúdos		Nº de Aulas							
		1	2	3	4	5	6	7	8
		90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'
Técnicos	Deslocamentos Defensivos: Frontal, Lateral e de Recuo		I/E	E	E	E	E	E	E/C
	Passe de Ombro		I/E	E	E	E	E	E/C	E/C
	Passe Picado		I/E	E	E	E	E	E/C	E/C
	Receção		I/E	E	E	E/C	E/C	E/C	E/C
	Drible		I/E	E	E	E	E/C	E/C	E/C
	Remate em Apoio		I/E	E	E	E	E/C	E/C	E/C
	Remate na Passada			I/E	E	E	E	E/C	E/C
	Remate em Suspensão				I/E	E	E	E	E/C
	Remate de Anca			I/E	E	E	E	E	E
	Finta			I/E	E	E	E	E	E
	Mudanças de Direção			I/E	E	E	E	E	E
Táticos	Marcação à Zona					I/E	E	E/C	
	Marcação Individual				I/E	E	E	E/C	
	Desmarcação				I/E	E	E	E/C	
	Ocupação racional do espaço				I/E	E	E	E/C	
Jogo 5x5				I/E	E	E	E	E/C	
Cultura Desportiva									
História e Evolução da Modalidade		X	X	X	X	X	X	X	X
Regulamento e Terminologia Básica		X	X	X	X	X	X	X	X
Fisiologia do Treino e da Condição Física									
Mobilização Articular e Ativação Geral			X	X	X	X	X	X	X
Condição Física (Força, Resistência, Velocidade, Agilidade, Flexibilidade)		X	X	X	X	X	X	X	X
Retorno à Calma			X	X	X	X	X	X	X
Conceitos Psicossociais									
Disciplina			X	X	X	X	X	X	X
Respeito			X	X	X	X	X	X	X
Cooperação			X	X	X	X	X	X	X
Responsabilidade			X	X	X	X	X	X	X
Autonomia			X	X	X	X	X	X	X
Empenho			X	X	X	X	X	X	X

Grelha de Vickers do 10º D

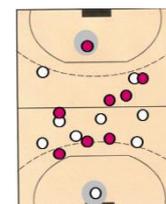
LEGENDA

AD – Avaliação Diagnóstica; **I** – Introdução; **E** – Exercitação; **C** – Consolidação; **AS** – Avaliação Sumativa.

ANEXO 6 – Plano de Aula de Andebol

Data: 4 de Outubro de 2013	Aula nº 11 e 12 /130 Sessão nº 5/8	Local: Exterior	Professor: Marta Fernandes
Ano/Turma: 10ºD	Nº de alunos: 22	Hora da Aula: 10h15 – 11h45	
Unidade Didática: Andebol	Função Didática: Introdução e Exercitação	Duração da Aula: 90' Tempo Útil: 75'	
Material: 4 cordas; 20 bolas; sinalizadores; 10 coletes; 4 arcos			
Objetivos da Aula: Exercitação da técnica de passe, receção, drible e remate. Exercitação da tática de desmarcação, finta e ocupação racional do espaço. Introdução/Exercitação da tática de defesa, marcação à zona.			

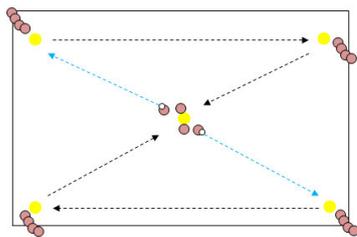
P.A.		Conteúdos/ Objetivos	Tarefas de Aprendizagem	Critérios de Êxito
Inicial	15'	Ativação Específica e Geral	<p>1. Chamada e diálogo com os alunos e introdução à aula.</p>	Ouvir o professor com atenção.
			<p>2. Mobilização Articular De acordo com as indicações do professor os alunos realizam:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rotação da cabeça, m.s., bacia, joelhos, pulsos e tornozelos; - Flexão do tronco à frente com os m.i. afastados (tocar nos pés), lado dir. /esq., atrás; - Afundo frontal com extensão do m.i. atrás, e afundo com flexão do m.i. atrás e extensão do m.i. da frente. - Alongamento da parte superior, m.s. fletidos com o cotovelo elevado e atrás da cabeça. A mão tenta chegar ao fundo das costas. 	Mobilizar as principais estruturas musculares articulares específicas, predispondo os alunos para a prática desportiva.
			<p>3. Ativação Geral: <u>Bola ao Capitão</u> Duas equipas com uma bola, num espaço limitado, com dois círculos desenhados nos extremos. Cada equipa tenta passar a bola ao seu “capitão”, colocado no círculo do campo adversário, tentando evitar que a outra equipa o faça. Sempre que o “capitão” receba a bola sem a deixar cair, a sua equipa marca um ponto. As duas equipas (A e B) podem deslocar-se por todo o espaço de jogo, exceto pelos círculos dos capitães. O jogo inicia-se com a bola atirada ao ar, no centro do campo, sendo disputada por dois jogadores adversários que a devem tocar para um dos colegas (não a podem agarrar). Nenhum outro jogador, para além do designado “capitão”, pode entrar nos círculos. O contacto físico entre os jogadores não é permitido. Não é permitido a qualquer jogador tirar a bola das mãos do adversário. O jogador com bola, ou esta, não podem sair das linhas limites do campo. A bola é reposta em jogo (após ter saído das linhas limites do campo) no local onde saiu, pela equipa contrária à que a tocou em último lugar.</p>	<p>Jogar a bola com as mãos, através de passes e receções, o jogador em posse da bola só pode realizar 2 apoios com a bola na mão e o drible não é permitido.</p>



10'

Exercitação da técnica de passe, recepção e drible.

4. Exercício 1: Troca de Passes em Deslocamento



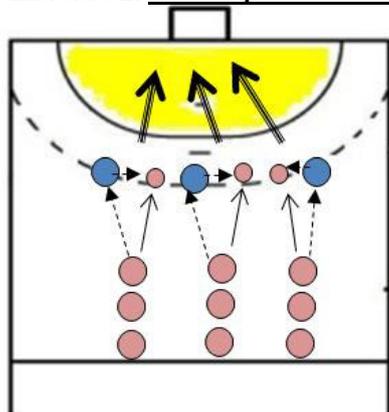
Os alunos ficam espalhados pelos cones (mais ou menos 4/5 por cone). Ao sinal do professor, dois alunos que se encontram no centro, deslocam-se no sentido da seta efetuando o passe para o colega que está no outro cone. Este desloca-se pela linha lateral e em drible passa ao outro colega. Este já em posição recebe a bola, depois desloca-se e passa ao aluno que se encontra no centro. O exercício continua a decorrer assim sucessivamente.

Sempre em constante movimento; receber e passar a bola de forma correta ao colega.

15'

Exercitação da técnica de passe e recepção.
Exercitação da técnica de Remate em Apoio, na Passada, de anca e em Suspensão.

5. Exercício 2: Troca de passe finalizando com Remate



Ao sinal do professor os alunos, que se encontram nos corredores laterais, passam a bola ao aluno que serve de apoio, de seguida deslocam-se para a frente recebendo a bola e finaliza com remate em suspensão ou de anca, tentando acertar em um dos alvos colocados na baliza (corda, cone, ou arco). Depois, ao novo sinal do professor, os alunos do corredor central, realizam a mesma situação, só que finalizam o com remate em apoio ou na passada. Os alunos que estão na primeira coluna, depois de realizarem o exercício pegam na bola e saindo pela linha final vão para a segunda coluna. Os da segunda coluna, a mesma situação, só que depois vão para o final da terceira coluna e os da terceira para a primeira.

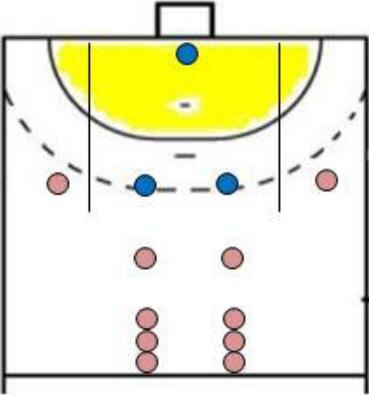
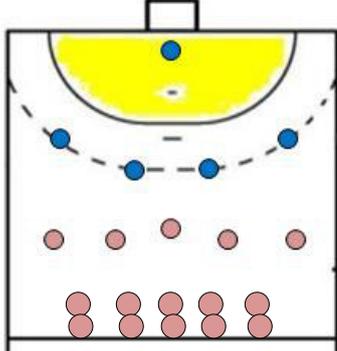
Os apoios e o guarda-redes serão trocados assim que o professor o disser.

Remate em apoio: - Idêntico ao Passe de Ombro; - Exercer a força explosiva na bola no momento do remate (maior rotação do tronco no momento de execução); - O pé contra lateral ao braço de remate avançado.

Remate na passada: - Após recepção ou drible, o jogador controla a bola com as duas mãos; - O remate propriamente dito é executado com um ou dois apoios no solo; - Colocação do pé contrário à mão que remata, ligeiramente à frente do outro; - Transferência da bola para a mão de remate e "armar" o braço; - Realizar um movimento, com o braço, de trás para a frente e de cima para baixo com uma "chicotada" final da mão; - Após remate, avançar simultaneamente o pé mais recuado.

Remate de Anca: - Armar o membro superior desde o ombro, descer com força até a altura da anca ou por baixo desta; - Rematar por baixo dos membros superiores dos defesas adversários; - Gesto final do lançamento executar uma rotação do pulso, que marca a trajetória da bola.

Remate em suspensão: - Realizar o máximo de três passos; - Apontar o ombro contra lateral ao MS de remate, para o alvo; - Elevação e rotação externa do MI livre e cotovelo elevado (ângulo 110° braço/antebraço); - Executar passos de corrida grandes e rápidos e Saltar sobre o MI do último apoio; - A queda no solo é feita com o MI que realizou a impulsão.

	15'	<p>Introdução/ Exercitação da tática de marcação à zona. Exercitação da tática de desmarcação, finta, ocupação racional do espaço e mudanças de direção.</p>	<p>6. Exercício3: 4 (2apoios) x 3 (1GR)</p>  <p>Os alunos colocam-se em duas colunas e realizam passe entre si e terão de se desmarcar para finalizar a jogada. Realizam passe, desmarcação, finta, remate, e se necessário, o drible. O portador da bola ataca o impar e assiste o colega que remata ou passa ao apoio de forma a manter a circulação da bola. O apoio apenas realiza passe e será trocado assim que o professor sinalizar.</p> <p>Depois de realizar o exercício cada equipa realiza: 10 Flexões de Braços; 10 Abdominais; 10 Dorsais.</p>	<p>Ataque: -No remate o jogador não pode calcar a linha dos 6 metros (área de baliza); - O aluno com bola deverá tentar fintar o defesa para progredir para o alvo (salvo a bola já tenha passado por todos os jogadores num total de 8 passes) - Após ultrapassar o defesa/cone e sem marcação o jogador deve marcar golo. O portador da bola ataca o defesa e passa ao colega mais próximo que deverá também atacar o defesa e passar de novo ao colega. Quem passou a bola recua para criar linha de passe.</p> <p>Finta: -Paragem frente ao adversário; -Movimento de simulação executado relativamente devagar para que o adversário tenha tempo de reagir à simulação e o jogador possa transitar para a fase seguinte; - Após reação, rápida mudança de ritmo e direcção do atacante, procurando explorar o momentâneo desequilíbrio do defensor; - Rápido transporte do peso do corpo para o lado oposto. -Não perder posse de bola, Passe dirigido para o colega e desmarcação.</p> <p>Defesa: - interceptar passes; não abrir espaços; fechar linhas de passe; coloca-se entre a bola e a baliza e jogar perto uns dos outros.</p> <p>Realizar todas as repetições impostas pelo professor, mantendo a postura corporal adequada.</p>
	15'	<p>Exercitação de todas as componentes técnicas e táticas abordadas anteriormente.</p>	<p>7. Exercício 4: Jogo 5x4 + GR</p>  <p>Cinco alunos atacam e quatro defendem, mais um aluno na baliza. Os alunos atacam a zona livre, de forma a conseguir uma situação de finalização, e realizam passe de ombro, picado e, se necessário, realizam drible. Depois de atacar sai pela linha lateral e voltam a atacar outros cinco alunos. Ao sinal do professor, trocam os defensores e guarda-redes.</p> <p>Depois de realizar o exercício cada equipa realiza: 10 Flexões de Braços; 10 Abdominais; 10 Dorsais.</p>	<p>Realizar todas as repetições impostas pelo professor, mantendo a postura corporal adequada.</p>
Final	5'	<p>Retorno à Calma</p>	<p>8. Retorno à calma executando exercícios de alongamentos. Breve reflexão sobre da prestação dos alunos.</p>  <p>Nota: Os 10 minutos finais da aula são reservados para os alunos cuidarem da sua higiene pessoal.</p>	<p>Os alunos realizam os alongamentos e diminuem a frequência cardíaca.</p>

Anexo 7 – Questionário de Satisfação com a Imagem Corporal (BIS)

Lutter et al. (1986)

	1 – Não gosto nada e desejaria ser diferente	2 – Não gosto mas tolero	3 – É-me indiferente	4 – Estou satisfeito	5 – Considero-me favorecido
1 – Cabelo					
2 – Dentes					
3 – Olhos					
4 – Orelhas					
5 – Nariz					
6 – Testa					
7 – Pele					
8 – Aspeto da face					
9 – Braços					
10 – Peito					
11 – Ombros					
12 – Barriga					
13 – Anca					
14 – Cintura					
15 – Coxas					
16 – Pernas					
17 – Porte					
18 – Postura					
19 – Peso					
20 – Altura					
21 – Resistência Física					
22 – Nível de Energia					

Anexo 8 – Avaliação da Percepção da Imagem Corporal (BSEM)

Kreitler & Kreitler (1988)

	Percecionada	Real
Peso		
Altura		
Perímetro do Peito		
Perímetro da Cintura		
Perímetro da Anca		
Perímetro da Coxa		
Comprimento do Membro Superior		
Comprimento do Membro Inferior		

ANEXO 9 - Normalidade

Tabela 7 – Teste de Kolmogorov-Smirnov com correção de Lilliefors na verificação da normalidade das distribuições.

	RAPAZES		RAPARIGAS	
	<i>D</i>	<i>p</i>	<i>D</i>	<i>p</i>
Idade	0,128	0,021*	0,144	0,003*
Peso (P)	0,164	0,001*	0,125	0,019*
Peso (R)	0,205	<0,001*	0,137	0,006*
Peso (D)	0,154	0,002*	0,254	<0,001*
Altura (P)	0,098	0,200•	0,111	0,058
Altura (R)	0,098	0,200•	0,076	0,200•
Altura (D)	0,109	0,089	0,158	0,001*
IMC (P)	0,183	<0,001*	0,082	0,200•
IMC (R)	0,161	0,001*	0,169	<0,001*
IMC (D)	0,122	0,034*	0,207	<0,001*
Per. Peito (P)	0,104	0,189	0,140	0,005*
Per. Peito (R)	0,156	0,001*	0,175	<0,001*
Per. Peito (D)	0,071	0,200•	0,093	0,200•
Per. Cintura (P)	0,188	<0,001*	0,102	0,189
Per. Cintura (R)	0,106	0,171	0,125	0,018*
Per. Cintura (D)	0,071	0,200•	0,084	0,200•
Per. Anca (P)	0,114	0,061	0,134	0,009*
Per. Anca (R)	0,153	0,002*	0,150	0,002*
Per. Anca (D)	0,078	0,200•	0,101	0,200•
Per. Coxa (P)	0,120	0,041*	0,166	<0,001*
z	0,082	0,200•	0,135	0,007*
Per. Coxa (D)	0,061	0,200•	0,120	0,030*
Comp. MS (P)	0,147	0,003*	0,203	<0,001*
Comp. MS (R)	0,098	0,200•	0,092	0,200•
Comp. MS (D)	0,112	0,073	0,112	0,055
Comp. MI (P)	0,137	0,009*	0,187	<0,001*
Comp. MI (R)	0,139	0,008*	0,113	0,050*
Comp. MI (D)	0,100	0,200•	0,127	0,015*
BIS	0,074	0,200•	0,064	0,200•

• Limite inferior do nível de significância.

* distribuição não-normal ($p \leq 0,05$).

(D) – diferença entre real-percecionada

Pelo teste de Kolmogorov-Smirnov com correção de Lilliefors (*D*) ($n > 50$) (Tabela 7), verificamos a normalidade das distribuições. Consta-se que a variável “Altura”, nas duas amostras, é a única que regista distribuição normal quer na avaliação percecionada quer na avaliação real, pelo que a comparação entre estas duas formas de avaliação será efetuada pelo teste t de medidas emparelhadas. Nas restantes variáveis existe pelo menos uma forma de avaliação que regista distribuição não-normal, pelo que a comparação será realizada pelo teste de Wilcoxon.

ANEXO 10 - Homocedasticidade

Tabela 8 – Teste de Levene na verificação da homocedasticidade.

	<i>F</i>	<i>p</i>
Idade	0,056	0,814
Peso (P)	1,841	0,178
Peso (R)	0,039	0,845
Peso (D)	1,281	0,260
Altura (P)	0,662	0,418
Altura (R)	0,172	0,679
Altura (D)	4,257	0,041*
IMC (P)	0,164	0,686
IMC (R)	0,522	0,471
IMC (D)	1,646	0,202
Perímetro do Peito (P)	0,648	0,422
Perímetro do Peito (R)	0,058	0,810
Perímetro do Peito (D)	1,311	0,255
Perímetro da Cintura (P)	1,549	0,216
Perímetro da Cintura (R)	0,000	0,989
Perímetro da Cintura (D)	2,277	0,134
Perímetro da Anca (P)	0,218	0,641
Perímetro da Anca (R)	0,000	0,984
Perímetro da Anca (D)	1,100	0,296
Perímetro da Coxa (P)	0,516	0,474
Perímetro da Coxa (R)	0,327	0,568
Perímetro da Coxa (D)	0,934	0,336
Comprimento do Membro Superior (P)	6,944	0,010*
Comprimento do Membro Superior (R)	0,826	0,365
Comprimento do Membro Superior (D)	8,991	0,003*
Comprimento do Membro Inferior (P)	0,438	0,509
Comprimento do Membro Inferior (R)	0,641	0,425
Comprimento do Membro Inferior (D)	0,397	0,530
BIS	0,067	0,796

* variâncias não-homogêneas ($p < 0,05$).

Na comparação Rapazes *vs* Raparigas, por recurso ao teste de Levene (Tabela 8), observa-se que apenas as variáveis Altura (D), Comprimento do Membro Superior (P) e Comprimento do Membro Superior (D) registam variâncias não-homogêneas ($p < 0,05$).