



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

O Fado do Soldado *Iluminórius*

- Relatório de Estágio Profissional –

Relatório de Estágio Profissional apresentado para a obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário ao abrigo do decreto lei nº 74/2006 de 24 de Março e do decreto lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro.

Orientador: Professor Doutor Paulo Santos

Coorientador: Professora Doutora Susana Soares

Victor Barbosa Pinto

Porto, setembro de 2015

Ficha de Catalogação

Barbosa, V. (2015). *O Fado do Soldado Iluminórius - Relatório de estágio profissional*. Porto: V. Barbosa. Relatório de estágio profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, ENSINO, EDUCAÇÃO FÍSICA, PROFESSOR REFLEXIVO, CONTROLO DISCIPLINAR, ESTUDO EXPERIMENTAL

Índice

Dedicatória.....	V
Agradecimentos	VII
Resumo	IX
Abstract.....	XI
Nota Introdutória	XIII
Catarse	XV
Capítulo I “ODISSEIA”	1
Capítulo II <i>Matroska</i>	7
I. O magnum enigma	13
Capítulo III <i>Um mergulho no universo concetual do Estágio</i>	17
Capítulo IV <i>Estranho mas entranho: Eu e a Francisca como um só</i>	25
I. Transcendência: fado ou escolha?	33
Capítulo V <i>Ser ou não ser: eis a razão e a emoção</i>	37
I. Educação Física: Um camaleão ímpar e singular	41
Capítulo VI <i>Um púlpito d'Ouro</i>	45
I. Delicio-me num exultar sensorial	47
II. O primeiro olhar do mestre	49
Capítulo VII <i>O ser pensador que habita o soldado formador</i>	51
I. Os guiões, vivos e coloridos, da minha prática	53
II. A arte da conceção	57
Capítulo VIII <i>Posso – Quero – Escuto – Vivo - Evoluo</i>	61
Capítulo IX <i>O mapa de um templo de glória</i>	67
I. Escalo e conquisto as astrais colinas do planeamento	70
Capítulo X <i>Um mundo de pequenos samurais</i>	81
I. Entrego-me, pleno, ao poder da mente	86
Capítulo XI <i>A pena pesada e a tinta espessa no desenho da avaliação</i>	91
I. Corro e deslizo para longe das areias movediças do espírito	99
Capítulo XII <i>Os modelos que espelham a minha figura</i>	105
Capítulo XIII <i>Sou professor - agente de simbiose em transporte ativo</i>	115
I. O olho crítico da maturação	117
II. Sou gestor! Deus do tempo, matéria e espaço	118

III. Analiso à lupa os esconsos da minha aula	119
IV. Sou produtor e produto, no campo fértil da comunicação	120
V. O mistério de um monstro inconsolável	122
VI. Um submundo de potencialidades	127
VII. O poder do feedback pedagógico	129
Capítulo XIV <i>Largo a semente, pelo terreiro escolar</i>	133
I. Envolto no manto de invisibilidade do professor	135
II. Um último toque na beleza de um cenário mágico.....	137
III. Criação, Liberdade, Formação	139
Capítulo XV <i>Apoteose</i>	143
Capítulo XVI <i>Correlação entre aptidão cardiorrespiratória e composição corporal, em crianças de ambos os sexos dos 12 aos 13 anos</i>	149
Referências Bibliográficas.....	170

Dedicatória

Aos meus Pais,

Por serem os principais culpados pelo homem que hoje sou.

À minha FCDEF

Por me ter dado os 5 melhores anos da minha vida

Agradecimentos

Aos meus pais, por todo o amor, carinho, atenção e dedicação que me ofereceram ao longo de toda a minha vida. Por serem os principais culpados pelo homem que hoje sou e do qual me orgulho. A eles devo tudo e sem eles nada seria. Amo-vos, no pleno fulgor do sentimento!

À Inês, minha namorada, amiga, confidente e ponto de abrigo. Por ser a minha base e o meu topo, o ventre aconchegante, o ombro macio, que está lá sempre para mim. Pela entrega de um amor incondicional e por ser a minha fonte de inspiração em dias insípidos. Sem ela, tudo teria sido mais difícil.

Ao meu professor cooperante Luís Moreira, por ter sido o principal catalisador da minha evolução como professor. Pela total disponibilidade que sempre nos ofereceu. Por ser uma figura paternal, que sempre nos levou ao confronto das nossas insuficiências e nos motivou a procurar a excelência na sua prática. Guardo-o como um exemplo e levo dele um amigo.

À minha coorientadora Susana Soares, por um dia me ter colocado um desafio que mudou a minha vida para sempre. Por plantar em mim a semente da criatividade e despoletar em mim uma paixão pela escrita, já adormecida. Pelo carinho, amizade e disponibilidade. Por todas as horas perdidas por mim, de caneta em punho, sem nunca exigir nada em troca. Pelo ser humano incrível que é. Tenho-a como uma amiga e um exemplo do melhor e do mais alto.

Ao meu professor orientador Paulo Santos.

Aos meus colegas do núcleo de estágio Pedro e Tiago, pela amizade, apoio, partilha e alegria que colocaram e colocam na minha vida. São VERDADEIROS amigos que levo para a vida e sem os quais o Estágio não teria a mesma cor. Companheiros de armas, em tudo o que a vida académica me apresentou. À Carlota, por me ter dado possibilidade de a conhecer e descobrir uma mulher magnífica, de uma bondade e carinhos enorme, a qual eu guardo no meu coração com muito apreço. Obrigado por teres caminhado ao meu lado.

Aos *Flyers Desportus*, por serem a minha *capa rota, negra e velhinha* de saudade. Por me ter fortalecido em várias dimensões, por me terem inserido numa família exclusiva ao nível da inclusão. Por me darem memórias únicas da vida de estudante e por saber que neles terei sempre um ponto de fuga e abrigo, para toda a eternidade. Sem eles seria metade da pessoa, do professor e do comunicador que hoje sou. Por terem semeado na minha mente o princípio de que *dos fracos, não reza a história*.

À professora Teresa Marinho, por ter cultivado em mim a paixão pela poesia. Pelo seu espírito revolucionário, pela perene insatisfação com a vida e pelas incansáveis tentativas de nos fazer repensar a humanidade que habita em nós. Graças a ela, vejo hoje o mundo com outros olhos, os olhos do poeta que reflete em sofrimento a vida. São olhos mais esclarecidos e mais apaixonados. Por ter sido sempre mais que uma simples professora e orientar-me nos caminhos da bravura e da conquista.

À família *Os Bandinhos* e à *familius Daquiii*, por adoçarem a lembrança que levo comigo da vida universitária. Por me terem amparado nos primeiros anos no Porto e por terem cultivado em mim valores indispensáveis à vida. Por me levarem a ser melhor e maior junto deles. Nunca cairão no esquecimento.

À FCDEF (chamá-la-ei sempre assim) e à sua praxe, por ter mudado totalmente a minha vida para melhor. À cor castanha, por me oferecido amigos para a vida, por me ter dado momentos e valores impagáveis. Sem ela, a minha passagem na faculdade equiparar-se-ia ao vaguear solitário de um vulto, pelos corredores desta bela casa. A ti estarei sempre grato!

Aos professores Rui Garganta e André Seabra, pela amabilidade e ajuda disponibilizadas, vezes sem conta. Foram determinantes para mim, em momentos de bloqueio nos ardilosos campos da estatística.

Resumo

O presente documento contém o relato refletido da experiência de um estudante-estagiário no Estágio Profissional, desenvolvido na Escola Secundária Francisca de Lencastre, na cidade do Porto, com uma turma pertencente ao 7º ano de escolaridade. O núcleo de estágio era constituído por quatro elementos, um professor cooperante (professor da escola) e por um professor orientador (professor da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto), responsáveis pela organização e supervisão. O documento encontra-se redigido num estilo livre de escrita criativa e segue o formato de livro, onde o leitor acompanha a história de um grupo composto por alguns dos grandes pensadores da história da humanidade, habitantes de uma dimensão paralela, que têm como missão zelar pela sabedoria e axiologia da humanidade. Face à morte de muitos dos seus representantes em Portugal, vêm-se obrigados a testar e recrutar novos agentes, com potencial de evolução rumo à transcendência, capazes de dar continuidade ao grupo, sob pena de enfrentarem a sua extinção. Não obstante, o relatório respeita todas as áreas compreendidas pelas normas de redação e apresentação de relatórios da FADEUP, a nível de preliminares, introdução, dimensão pessoal, enquadramento da prática profissional, realização da prática profissional (dividido por três áreas de desempenho: organização e gestão do ensino e da aprendizagem, participação na escola e relações com a comunidade e desenvolvimento profissional), conclusão e perspetivas para o futuro. O presente relatório contém ainda um estudo experimental que visou quantificar a correlação entre a aptidão cardiorrespiratória e diferentes indicadores de composição corporal, em alunos de uma escola secundária do Grande Porto, com idades compreendidas entre os 12 e os 13 anos.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, ENSINO, EDUCAÇÃO FÍSICA, PROFESSOR REFLEXIVO, CONTROLO DISCIPLINAR, ESTUDO EXPERIMENTAL

Abstract

This document is a reflected report of the experience of an pre-service teacher in his Practicum Training, which took place at Francisca de Lencastre's Secondary School, located in the city of Porto, with a 7th grade class. The traineeship group of teachers was composed by four members, a co-operator teacher (teacher of that school) and a teacher from the Sports Faculty of Porto's University, which was responsible for guidance and supervision. This report is written in a freestyle creative writing and follows the format of a book, where the reader follows the history of a group composed by some of the greatest thinkers of the history of humanity, residents on a parallel dimension, that has as their mission ensure the evolution of axiology and knowledge of the humanity. Due to the death of many of their representants in Portugal, they see themselves forced to test and recrute new agents, with evolution potencial course to transcendence, capable of giving continuity to the group, under sentence of facing the extinction. Nevertheless, the report complies with all areas covered by the rules of writing and reporting of FADEUP: the preliminar section, introduction, personal dimension framework, implementation of professional practice (divided into three areas of performance: organization and management of teaching and learning, participation in school and community relations and professional development), conclusion and future perspectives. The presente report also contains an experimental study were the correlation between cardiorespiratory fitness and different indicators of body Composition was studied, in Big Porto's high school, aged between 12 and 13 years.

KEY-WORDS: PRATICUM TRAINING, TEACHING, PHYSICAL EDUCATION, REFLEXIVE TEACHER, DISCIPLINARY CONTROL, EXPERIMENTAL STUDY.

Nota Introdutória

O presente relatório de estágio foi elaborado num estilo de escrita criativo¹, envolvendo toda a estrutura formal do documento, numa linha de história fantástica de fácil leitura. De forma a não quebrar o seguimento lógico da história pelo leitor, todas as citações foram remetidas para nota de rodapé e o estudo científico foi incluído como capítulo independente².

Todos os nomes utilizados durante o texto são fictícios.

¹ Autorização previamente concedida pelo diretor de curso, Professor Doutor Amândio Graça

² A formatação do capítulo em questão encontra-se de acordo com as normas de publicação da revista portuguesa de ciências do desporto, uma vez que o artigo irá ser submetido para posterior publicação

Catarse

Costuma dizer-se que um homem deve fazer três coisas na vida: - plantar uma árvore, ter um filho, escrever um livro... É óbvio que este objetivo ou missão parece fácil, se o entendermos apenas como um simples acto criativo.

[...]

O livro, esse, é aparentemente a tarefa mais simples, basta escrevê-lo... Um livro quando existe, quando sai, pouco mais há a fazer com ele, deixa de ser nosso, há até quem o recuse, o rejeite, não o queira ver mais. Porque, no acto de produzir é que reside toda a beleza, todo o encanto, e também todo o drama, os fantasmas, os medos. Um livro pode ser catarse, confissão, sofrimento, grito, canção, libertação, fuga, delírio, ficção ou autobiografia.

“Fazer um livro” passou a ser, para além do acto criativo, o acto libertador, de livre expressão do nosso sentir, de afirmação sem temores, o florir, o romper da “casca dos medos”, da nossa dependência-dos-outros, do nosso medo-dos-outros.

Ele é um acto completo, uma realização pessoal, o fechar positivo de um ciclo.

António Paula Brito³

³ Brito (2008, pp. 47-48)

Capítulo I

“ODISSEIA”

O sol começa a pôr-se. Só mais uma... uma onda mais e prometo que me vou. Nem a maré me força ao contrário, não me restam desculpas. Um bafo de verde azul, que me transporte ou derrube, tanto faz, quero senti-la. Mas antes, quero um último suspiro, um último pensar de reflexão, um sentir de nostalgia, de quem diz um até já. Um renovar de forças anímicas, nesta fonte infindável de sol e maresia, onde me perco dias a fio. Implodido num horizonte sem fim, de paz e prazer, abastecido nos limites do possível, deixo que a maré me leve ao destino inadiável.

Sinto-me forte para começar este novo ano. Forte é o termo indicado. Mental, emocional e fisicamente, não fosse o caminho para a excelência de difícil trato. Não vejo outro destino que não esse, nunca fui de meias medidas. Diz, quem me é próximo e já por lá passou, que vou escrever bastante este ano. Desejando uma suave transição e reacendendo a minha paixão pela leitura, começar por ler alguns livros não me parece má ideia.

A biblioteca já teve melhores dias. Além de mim, apenas dois outros indivíduos lhe preenchem o vazio de todos os verões. Literatura clássica, livros científicos, romances ou poesia, cada género com o seu encanto e pertinência. Vejo um livro na prateleira, de capa branca e letras negras cravadas. Um alfarrábio tomado para tortura por mãos menos amáveis. Sempre ouvi dizer que um livro não se define pela sua capa e este poderia ser mais um de tantos casos. É de John Locke, filósofo iluminista do qual já ouvi falar este ano. Talvez seja pertinente aprofundar um pouco mais o conhecimento superficial que tenho do sujeito.

Olho-o mais perto, sento-me e leio. Viro uma página, outra e outra, na procura de algo que me convença a tomá-lo definitivamente em mãos. Serão as minhas mais afáveis, é certo. Rapidamente me absorbo na leitura e me perco no tempo, demovido de vontades anteriores e deleitado com as reflexões que espelham o meu ser. Os livros têm destas coisas. Sinto-lhe o cheiro, o toque, degustando o que o paladar não me traz, mas que ao olfato e tato delicia. Num suave voltar de folha macia, retendo o movimento num olhar penetrante... PUF! Eis que, num ápice, o que o olhar apenas contemplava

como fruto da minha fértil imaginação, retrato da leitura que me detinha, ganha vida num momento estonteante. Por breves segundos, algo aviva a minha mente, vira e revira, num turbilhão de sensações, formas e cores, ínfimos odores, onde o meu corpo se perde e a mente viaja à velocidade do meu pensamento. Pensasse eu lento.

Rapidamente, retorno a mim, mas num espaço distinto. Uma qualquer dimensão paralela, desigual à que me encontrava e definitivamente mais atrativa do que a biblioteca, com as suas cadeiras duras e ríspidas. Um cenário maravilhoso, digno de contos e fábulas. Os meus olhos vislumbram das mais perfeitas paisagens. Um largo e extenso vale, rodeado por altas e elegantes colinas, onde inúmeros riachos encontram o seu fim em altivas e sonantes cascatas, rumo a uma jusante comum: um pequeno e calmo lago, de límpidas águas, que se estende sem fim, por um horizonte distante que a minha visão não alcança.

Respiro fundo, acalmo a ânsia que de mim se apodera. Deito-me pensativo no vasto verde que todo o vale ostenta na sua mais pura essência. Estarei eu a sonhar? Cansado não estou, a dormir tão pouco. Ainda algo perdido, sem a noção de o que faz o meu corpo neste espaço, sento-me e olho em redor. No coração do vale, produto das maravilhas que a natureza operou, vejo uma construção sólida de paredes, que se me assemelha a um templo da Grécia antiga. No seu centro, uma cúpula de notável beleza e conceção. O meu coração palpita cada vez mais, a pulsação dispara. Atraído pela força e energia emanadas por aquele local e na ânsia de respostas sensatas, levanto-me, determinado, firme e decidido a resgatar a consciência do meu ser.

Sem portas onde bater, que anunciem a minha presença, entro. Com cautela, passo a passo, percorro o longo corredor que me recebe, qual passadeira de clássico requinte. A decoração faz jus ao local, onde o Homem se reveste de mármore e bronze, eternizado nas mais diversas formas e feitios. Estátuas celebram-no, alto e esbelto, numa aura sublime, onde se exalta um ser em ascensão divina. Uma sensação de energia soberba, de força anímica e volitiva, que por momentos me absorve e remete para o campo do impossível,

um desejo e querer superiores, de ser parte maior daquelas figuras de pedra que tão ferozmente me penetram a alma. Por detrás das mesmas, quadros imensos revestem as paredes de tom escurecido, pálidas de cinza escura, onde jazem imortalizados ilustres pensadores, filósofos e escritores. Há uma mística qualquer neste espaço, que não encontro forma de explicar. Paro. Olho atentamente, num tom curioso e apreciativo. Tomo o gosto pela arte que me mantém cativo naquele espaço, sem pressa, não venham as forças que aqui me colocaram resgatar-me para sempre, sem bilhete de retorno, com a mesma celeridade com que me trouxeram.

Prossigo o meu caminho. Aos poucos, o corredor estreita-se e a luz, que até agora me guiou, fica cada vez mais forte, ofusca por vezes. Começo a ouvir vozes. Não entendo o que dizem, um dialeto diferente, linguagem outra que não a minha, tropeços de dicção, talvez. Certo é que não entendo coisa alguma daquilo que os meus sentidos atentamente procuram decifrar. Estou cansado da incerteza, de ser sem saber, ausente de mim, num poço de intriga, por tudo o que se passara nos últimos minutos. Não é de minha pessoa esconder a cabeça na areia, qual avestruz, na esperança de que alguém dê pela minha presença, confiante na sensatez das suas conjeturas e propósitos, com a trémula esperança de um final que me presenteie com algo de bom. Ergo-me e enfrento os meus medos. Entro como se natural e esperada fosse a minha chegada.

Numa mesa redonda, de madeira avermelhada, quente ao olhar, falam e convivem harmoniosamente um punhado de homens de alguma idade. Bebem em cálices de prata enquanto discutem algo.

- *Demorastes, Senhor...*

- *Quem é o Senhor? Quem são vocês? Porque estou aqui?! – Pergunto.*

- *Acalmai-vos, Senhor. A paciência é uma virtude que tendes de trabalhar com mais afinco. Sem ela, desviar-vos-eis muitas vezes do real propósito de vossas ações.*

Ali fico, pálido de surpresa, elevado ao expoente máximo da intriga.

- *Como sabe isso de mim? Se sou ou não impaciente... Quem lhe disse tal coisa?*

- *Suba ao púlpito, por favor.*

Frente à ampla mesa encontram-se os restos prováveis de uma velha coluna de mármore branco que terá ruído ante um acesso de possessão de algum ser indignado. Trabalhada por mãos hábeis, tornara-se uma peça de arte notável e servia agora outro propósito, que não o de sustentar o denso teto que nos abriga. Subo e observo. Procuo analisar quem são os que me olham e desvendar o porquê da minha presença neste local de traços clássicos. Vejo-me representante de uma tragédia e não me sinto capaz de voltar a ser senhor de mim. As longas barbas e cabelos, de diversas cores e feitios, conferiam-lhes uma ilustre e nobre presença. A sabedoria e o conhecimento estão restringidos ao campo do invisível e imensurável, mas ganham corpo e contornos no olhar profundo e sereno com que estes homens me encaram. Erguem-se num só movimento, orientando-se para o centro da mesa.

- *In nomine soleníssima Sophia, batismo iniciatum est.*

- *Este candidato deseja ser professor.*

- *Não há professor sem passado. Conte-o.*

Capítulo II

Matroska

- Sou inquieto. Vivo na ansiedade de dar o salto e de me superar constantemente. Apesar de ter nascido em Neuchâtel, bela cidade Suíça e de lá ter vivido até aos cinco anos de idade, foi em terras lusas que o meu percurso ganhou forma.

Tudo começou no final dos anos 80. Era mais um de tantos verões, em que vilas e cidades se enchiam e ganhavam vida com o retorno dos emigrantes, aqueles que de forma audaz haviam partido do conforto da sua pátria em busca de prosperidade e mais tarde voltam, num transbordo de saudade, à terra querida. Reviam-se amigos, viviam-se loucuras, acendiam-se paixões.

Um ousado emigrante, perdido de amores por uma bela jovem da vila, não conteve o feroz palpar de um coração sem dono e se exaltou, destemido, em promessas de amor, de uma vida melhor, ante a única que lhe poderia dar o calor de um abraço eterno.

- Em que dimensão temporal se enquadra essa história com a sua, Senhor? Não háveis nascido sequer! – questiona-me, intrigado, o sujeito que mais atentamente me controla, num dúbio olhar de quem testa e põe à prova o meu ser.

- Esta é a história dos meus pais, os meus exemplos, aqueles que me fizeram humano e cultivaram em mim o poder do amor. Se hoje amo desalmadamente, de sorriso rasgado no rosto, sedento de colher o néctar da vida, numa energia que não se esgota nas fronteiras do possível, a eles o devo. E não teria como contar a minha história sem contar a deles primeiro.

Por momentos, sinto que captei alguma da atenção daqueles seres, algo distintos e superiores, que de alguma forma me colocam à prova num palco de emoções. Parecem focar-se em mim e não na minha história, mas, seguro de mim, prossigo.

- Venho de Lobão, uma pequena e pacata vila do concelho de Santa Maria da Feira, onde desde cedo aprendi o significado e pertinência de valores como o esforço, a dedicação e a resiliência. Pela educação que tive, assente nos mesmos valores, facilmente reconheci no desporto práticas com as quais me identifiquei. Criança, sedenta do prazer que o jogo tão vigorosamente oferecia,

abraçei o desporto e a sua cultura vivazmente. Foram três os formatos em que o desporto me arrebatou de corpo e alma, fazendo crescer um elo que perdura até hoje. Relembro o primeiro com ternura: o futebol. Virgem de preconceitos ou gostos requintados, tive nesta modalidade um primeiro amor, um elevar de Homo Ludens, que se exultava diariamente em simples ações, como o forte bater da bola no vaso da avó e a corrida eufórica para o treino. O futebol era o entusiasmante jogo de Playstation em que eu era o protagonista de cabelos e roupas ensopadas em suor, que levava do recreio para a sala de aula, o aluno de joelho esfolado, sangrento e anestesiado, num transbordar de dopamina, e o adepto de bancada de fim de semana, ferrenho e emocionado. Aos meus 13 anos, produto de influências paternas, o Taekwondo, segundo formato de Desporto, entrou na minha vida. Enquanto arte marcial, revia nela os valores que me haviam sido ensinados. Todos os rituais, práticas e exigência inerentes à modalidade fascinavam-me. O forte e intenso impacto da colisão dos corpos, o olhar penetrante no e do adversário, a textura do tatami no pé nu e calejado, o nervosismo na corajosa e ousada entrada no ringue, sensações inesquecíveis que vivi e marcaram o meu crescimento como pessoa. Foi também neste fértil meio que me deparei com alguém que acabaria por ser, de certa forma, um exemplo para mim – o meu mestre. Professor de educação física, procurou sempre levar-me ao extremo, na perseguição de patamares elevados, física e intelectualmente, algo que parecia caracterizar aqueles que prezavam o culto do corpo e da mente: mais do que uma profissão, um paradigma de vida. Tinha ali um ideal pelo qual lutar. Eu queria ser assim.

Cesso o meu discurso por momentos. De sorriso no rosto, desço a cabeça e a memória projeta-me, a uma velocidade estonteante, naquilo que fui outrora.

- Havíeis falado em três formatos de Desporto...

- Sim. Trata-se de um cenário mágico, onde a escola ganhava novas cores e contornos e eu era realmente livre: as aulas de Educação Física. Não havia outro momento em que o dever e o prazer se aliassem de forma tão íntima. O toque para a aula disparava a pulsação, na ânsia de rapidamente me soltar das

amarras da rígida estrutura das aulas teóricas e num ápice voar em direção ao ginásio, o templo que viu o meu corpo vencer, saudável e sem medos, as diversas etapas da vida. Foi no 7º ano que encontrei a minha vocação para a docência da Educação Física, delineei objetivos e senti que tinha algo pelo que lutar: ser um dia o mestre desse templo. Como podem os senhores ver, desde cedo fui capaz de definir os meus horizontes.

De forma cuidadosa e resguardada, trocam esporadicamente impressões entre si, tecendo considerações que pareciam não me dizer respeito mas que retinham a minha atenção.

- Prossiga Senhor...

- O ingresso no ensino secundário exigia a mudança de escola e a escolha de um curso. Certo do meu sonho, o curso científico-tecnológico de desporto era o mais indicado. No entanto, pela recente extinção do mesmo na instituição que me iria receber, vi-me obrigado a optar pelo ramo das Ciências e Tecnologias. Ciente da exigência acrescida, avancei confiante nas minhas potencialidades e no que de profícuo augurava para mim. Estava em êxtase, uma nova cidade. Os amigos, aqueles que me haviam acompanhado desde as primeiras tropelias, as primeiras façanhas de um menino da vila, na sua maioria, haviam seguido um rumo distinto.

Primeiro dia de aulas... atravessei o portão verde ferrugento e segui confiante, alegre, de sorriso largo no rosto. Sedento de conhecimento e de novas aventuras, estava algo receoso do que iria encontrar e de conhecer aqueles fariam este caminho ao meu lado.

Passaram-se três anos e um menino fazia-se homem, dia após dia. Longas batalhas se travaram no universo dos algoritmos, onde as probabilidades se assumiam reduzidas, os ângulos eram cada vez mais agudos e eu sentia-me cada vez mais impotente para equacionar e calcular o meu raio de ação, pelas classificações insuficientes que ia obtendo nesta área. Longas horas de estudo e valores como a resiliência foram os meus aliados numa guerra contra este meu calcanhar de Aquiles, que era a Matemática, barreira essa que acabaria por ser superada com sucesso.

Os pré-requisitos aproximavam-se e com eles o receio de falhar. Perfeccionista, apenas admitia para o meu futuro uma só casa, a melhor, a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Começaram os treinos intensos, duelos infernais com o meio aquático, o meu cabo das tormentas, onde adamastores se agigantavam mais e mais a cada braçada dada. Por entre apneias e inspirações forçadas ia-me deslocando e vencendo mais um metro, conquistando um segundo mais ao limite que me era estabelecido. Chegara a semana decisiva e com ela uma mescla de emoções. Conhecer e sentir o espaço que eu desejava que me acolhesse deixava-me maravilhado e cada vez mais motivado. Não podia perder o foco e comprometer o sonho, o desejo e o querer de uma vida, que certamente não iria ser tão plena e realizada sem uma casa tão mágica como aquela. Sendo eu peça moldada pelo desporto, inadiável seria o momento em que na FADEUP ingressaria.

Entrei!

Ao longo da licenciatura descobri imensas paixões que fortaleceram a minha ligação à área das Ciências do Desporto. Mais do que isso, percebi que sou uma pessoa apaixonada e que mesmo num meio tão diversificado como o do Desporto e suas disciplinas afins era pouco o que não apreciava. No âmbito do que me cativava e entusiasmava, a dificuldade era a de ser capaz de especificar com clareza as minhas motivações futuras.

- Tendes-vos descrito como alguém decidido, com metas definidas pela intuição e sentimento, ausente do pensar pesado que atormenta muitas mentes. Ao longo desta história, falaste-nos do desejo profundo de ser professor, o mestre do templo que vos viu crescer e maturar. O que gerou em vós a indecisão? O que vos fez ponderar em já não ser professor?

Por momentos, sinto alguma incongruência no meu discurso e volto atrás no meu pensamento, na esperança de relembrar o que sentira nos meses que antecederam a inscrição no mestrado. Sim, os anos de licenciatura passaram muito depressa, o futuro era agora e poder não vir a ser professor era, de facto, uma realidade.

- *Aliada ao crescimento, vem a maturidade, a capacidade de reflexão e projeção daquilo que será a nossa realidade futura. Como disse Camões, mudam-se os tempos, mudam-se as vontades. A dura realidade que a profissão docente enfrentava (e ainda enfrenta) no meu país e o fascínio por outras áreas científicas, como a fisiologia, e o treino, colocaram-me num terreno instável, de indecisão e angústia, pela importância vinculativa que esta decisão comportava. Prós e contras foram equiparados, na esperança de que a razão, um raciocínio mais lógico me devolvesse a paz de espírito e a convicção de que tão intrinsecamente necessitava. Ensino acabou por ser a escolha e se hoje opto por lutar pela mestria nesta nobre profissão, foi com a certeza de que, independentemente do rumo que esta tome, haverá sempre vontade de vencer as adversidades. O espírito de sacrifício, dedicação e engenho que me movem poderão vir a encontrar-se, por vezes, nas ruas da amargura, mas nunca se esgotarão na procura da conquista de algo maior e melhor.*

I. O magnum enigma

Findo o meu discurso, não quero mais falar. Enigmas mantêm-se, dúvidas elevam-se e eu, um ser submisso, carente de explicações, mantenho-me estático no púlpito, por razões que me transcendem. Os senhores da casa falam agora entre si e ignoram a minha presença. Em latim, talvez, hebraico não creio. São segundos que parecem minutos, uma espera inconsolável que me consome.

- *Aproxime-se Senhor.*

Sem cerimónias, a ampla mesa redonda onde se reúnem abre-se diante de mim. Expande-se largamente e no centro da mesma forma-se um semicírculo perfeito, inabitado. Aproximo-me. A mesa fecha-se à minha passagem e torna-me refém dela, num pequeno e sufocante espaço sem fuga, sem caminho nem opção de retorno.

- *Igétis⁴, talvez vos tenhais equivocado...* - afirma um dos indivíduos para aquele que me parece ser o líder - *Nunca se viu círculo tão estreito.*

⁴ *Igétis* significa líder, na língua grega.

Ignorando, o senhor a que intitulam *Igétis* fixa firmemente o olhar em mim. É penetrante, o olhar característico de quem lê mentes e almas.

- *Estais perante o Magnum Consilium Iluminórius, um nobre conselho formado pelos pensadores mais célebres da história da humanidade, que se apresenta agora perante vós. Estais diante de aqueles que, na obscuridade do desconhecido, na ambiguidade do vazio, devolveram à humanidade a luz, a essência do saber, o néctar que alimenta o ser daqueles que procuram incessantemente tornar-se esclarecidos e se recusam a viver na sombria ignorância, onde o homem é um simples e inerte produto de crenças e inquestionáveis messias. Sois certamente conhecedores da existência de um grupo, de seu nome Iluminatis...*

- *Sim, penso ter sido um grupo secreto de indivíduos que durante o século XIII, procurou combater o paradigma teocêntrico que vigorava na altura e trazer à luz o conceito de livre-arbítrio.*

- *Em largos traços, seria esse o desígnio primordial, Senhor. Pois bem, como ateus e livres-pensadores, tais ilustres marcaram a sua existência pelo pensamento livre e racional e dedicaram a sua vida a quebrar as barreiras do conhecimento, que a Igreja encerrava nas suas muralhas. Alguns dos que o teu olhar contempla foram os criadores desse embrião. Mas nem todos haviam sido iluminados pelo gesto nobre. O poder, tentador, acabou por corromper e afastar alguns dos nossos pensadores, daquilo que seria o nosso único e real propósito: iluminar. Cientes da escuridão que se instalava e crescia a largos passos, partimos do conforto das nossas pátrias, convictos de um dever maior, que deveria ser visto cumprido nas bases da integridade e do excelso.*

- *E em que medida tudo isso se enquadra com a minha presença aqui? Melhor, como é possível sequer estarem cá os senhores?! – questiono, ainda algo perplexo e dúbio sobre o nível de realidade em que me encontrava.*

- *Cada coisa a seu tempo, Senhor... Os outros, aqueles que optaram por trilhar caminhos de fácil travessia, receosos da descoberta do seu envolvimento em algo tão profano como o pensamento díspar, viram como um prenúncio de perigo a nossa fuga inadvertida. De estatuto renovado, os outros, recém*

membros da real maçonaria dispuseram de grande poder e recursos para colocar nossas cabeças a preço. Seguiram-se meses de exílio, anos de desterro, infortúnios de uma vida ditada pelo querer subversivo. Porém, nunca a vontade fora maior. A luz, essa, reluzia intensamente e a noite dava lugar a um crepúsculo sem fim. Urgia a necessidade de eternizar e transcender. Sabeis, meu senhor, o real sentido do que vos falo? Sereis senhor de tais medidas?

De uma forma súbita, o círculo onde me encontro desfaz-se e dá lugar ao vazio, para onde rapidamente sou remetido. Sou eu de novo, de livro em punho, sentado na ríspida cadeira daquele espaço que tinha como a minha realidade.

Não vejo lógica ou explicação para a magnificência do fenómeno que acabo de vivenciar. Sou apenas um jovem estudante, que inicia agora a sua jornada pelo mundo da Educação, e de forma alguma percebo como, o que acabei de viver se relaciona com aquilo que eu sou ou quero vir a ser. Terei algum papel particular nisto tudo? Será apenas um mero fruto da minha fértil imaginação? Esta é a minha história.

Capítulo III

*Um mergulho no universo
conceitual do Estágio*

Não consigo disfarçar o quão incrédulo e pávido ainda me sinto. O suor frio que escorre, o olhar fixo num ponto nulo. Simplesmente eu, fora de mim. Que pergunta aquela... desconcerto e inquietação, não sinto outra coisa. Tudo pareceu um sonho, daqueles em que nos sentimos capazes de tocar, sentir, viver, de forma consciente e voluntária, saindo e entrando livremente nesse mundo, assim o queiramos.

Os livros foram o mote inicial e o meu bilhete de passagem. Certamente, será essa a chave. Será este livro especial? A textura das letras, frases específicas, conjeturas próprias? Nesta situação, nada se assume como certo ou incorreto e tentar nunca assumiu para mim uma conotação negativa. Poderá não ser hoje, amanhã talvez não, mas hei-de encontrá-lo. O livro, a página, a frase... que me retomará àquele espaço divino e apaziguará o meu espírito insaciável na procura de respostas.

Levanto-me inseguro, reticente quanto ao primeiro passo. Sinto-me algo perdido, sem orientação. Sendo o ensino e a prática docente as minhas áreas de intervenção, será certamente um bom ponto de partida. Vejo uma diversidade enorme de livros, um jogo dinâmico de títulos, tamanhos e cores. Abraço alguns, aqueles que os meus braços, quais tentáculos, aceitam transportar. Não me oferecem resistência. Sinto-lhes a carência do toque, com a delicadeza que se lhe exige, o desejo de estima, de quem vive para um propósito que há muito não se cumpre. Tento conter a ansiedade que me detém, pela eventualidade de, a qualquer momento, num suave voltar de folha macia, me reencontrar noutro espaço com os responsáveis deste imbróglia em que me vejo, qual encontro de quinto grau. Sei que me perdoarão, os livros, se não lhes dedicar, no imediato, a atenção que certamente merecem.

Sento-me, viro e reviro páginas e páginas aleatórias. Leituras oblíquas, ausentes de sentido. O tempo passa e reproduzem-se tentativas repetidas, sem sucesso. Diz o povo, à boca larga, que a pressa é inimiga da perfeição. Dou a mão à palmatória. Abster-me de extrair destas folhas a substância que delas transborda é olhar de soslaio um caminho pleno de sabedoria, uma

constância de deleites íntimos e ínfimos, onde o conhecimento se expande e o homem se reinventa, vezes sem fim.

Paro e recomeço. São inúmeras as categorias. Evolução histórica do paradigma de escola, estatuto docente, estratégias de atuação, avaliação do desempenho, uma panóplia interminável de temas. Vejo-me retido num artigo. Diz-me que o modelo escolar, como o conhecemos hoje, surgiu e difundiu-se um pouco por todo o mundo, qual estirpe viral, nos finais do século XIX. Bravo e sólido resistiu às mudanças que decorreram ao longo do século XX e venceu uma luta secular contra o trabalho das crianças e jovens, redefinindo novas formas de vida familiar e social⁵. Pasmese, cerca de 150 anos! Impele-me, naturalmente, para referir um autor em particular, que exalta o caráter cego das instituições de ensino como a principal causa da manutenção, quase integral, do seu formato, tal como a conhecemos hoje, sendo das poucas instituições que raramente refletem realmente sobre si mesmas, como potencial transformativo e evolutivo⁶. Devo confessar, naturalmente, que não era essa a minha visão como aluno. No entanto, a escola sempre esteve sob o olhar atento de muitos pensadores, que procuraram zelar pelo seu sucesso, quais progenitores, no sentido de a aprimorar e limar as suas longas arestas, verificando-se inclusive, por vezes, um excesso de discursos, que nem sempre se traduziam num enriquecimento da prática.

Nos anos 70, as preocupações na investigação da prática docente centravam-se na planificação e estruturação do ensino. Nos anos 80 subiram a palco as questões do currículo e uma década depois, as atenções voltaram-se para a organização e gestão das instituições escolares⁷. E onde se encontra a figura do professor no meio de tudo isto? Nós, que somos o coração de todo este organismo, o motor desta máquina inacabada, não carecemos da crítica, da pena de mão leve, banhada no tinteiro da sabedoria? Chegara o nosso tempo, de sermos novamente o epicentro deste círculo vicioso e virtuoso, que procura definir o melhor e o mais alto para a educação.

⁵ Nóvoa (2009, p. 2)

⁶ Antoine Prost *cit. por* Nóvoa (1995)

⁷ Nóvoa (2007)

É notável a dimensão histórica que a escola comporta na sua génese maturacional. Quanto mais leio, mais pequeno me sinto. Como uma pequena peça de um puzzle, no meio de milhões que procuram o seu encaixe na construção da imagem perfeita, onde apesar do seu carácter eternamente inacabado, reconstrói-se diariamente perante uma infinidade de possibilidades. Estou prestes a iniciar essa jornada de descoberta, daquilo que é o ser professor e a tornar-me um sujeito ativo na persecução desse ideal. São muitos os autores que se debruçam sobre o Estágio Profissional e a sua importância para a formação inicial dos professores. Fascina-me a afirmação de um destes, onde se perspetiva o Estágio como o clímax de um processo de formação que garante ao professor o desenvolvimento das competências requeridas pela profissão docente⁸. Talvez seja mesmo. Uma existência em primavera constante, alumiada pelo brilho no olhar de quem aprende e por noites de lua cheia, plenas de realização pessoal, para quem ensina. Sei que, por muitas penumbras que achesse neste percurso, de calçada gasta e irregular, o Estágio acabará por me tornar numa pessoa mais iluminada e esclarecida.

Os livros já não são muitos, devorei uns quantos entretanto. Permaneço, no entanto, rodeado de prateleiras repletas de potencial. Começo a conseguir interligar algumas das ideias partilhadas por diferentes autores. Defendem que o Estágio Profissional deve induzir o professor a passar para *dentro* da profissão e colocá-lo em confronto com os dilemas da prática, devendo ser capaz de os analisar e resolver, gerando conhecimento teórico através deles⁹. Este será, porventura, o maior desafio que antevejo para a minha prática, na medida em que, apesar de possuir um repertório teórico amplo, o ensino não se caracteriza pela transmissão de um determinado saber, vai muito mais além. É saber contextualizar esse conhecimento, aplicá-lo num regime de metamorfose constante, retirar lições sobre os resultados que se obtém e produzir as estratégias necessárias para a concretização do objetivo único e primordial: a aprendizagem dos alunos. Nesta dinâmica, concordo em particular com um autor¹⁰ que afirma que para ser professor não basta dominar um

⁸ Proença (2008, p. 119)

⁹ Nóvoa (2007)

¹⁰ Shulman (1986)

determinado conhecimento, é preciso compreendê-lo em todas as suas dimensões.

Numa perspetiva global, penso que o modelo de formação de professores e em particular o Estágio Profissional, deve proporcionar ao professor iniciante situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente¹¹, na qual este está prestes a inserir-se.

Comecei a compreender e desenvolver alguns dos construtos referidos pelo autor, apenas após o ingresso neste mestrado. A licenciatura promove, de forma escassa, o estímulo da nossa capacidade reflexiva, tendo sido incrível o modo como percecionei a potencialidade de raciocínio e ponderação das situações da minha vida, pessoal e profissional, depois de aplicar e explorar este processo. Certamente ser-me-á uma ferramenta de enorme utilidade este ano.

Na vasta cúpula de referências que me saltam à vista, é frequente encontrar um espaço comum entre diversos autores, onde o modelo reflexivo se encontra sobejamente valorizado. Enaltece-se a importância de um movimento cíclico entre a prática e a reflexão, numa relação de íntima simbiose, que visa alcançar a competência profissional, um conceito em constante mutação e desenvolvimento, pois haverá sempre algo a melhorar¹². Segundo estes¹³, é premente combater a tendência tecnicista que tem marcado a formação de professores nas últimas décadas e centrar o processo de formação no formando, numa relação de dialética entre pensamento e ação, entre teoria e prática. O contexto atual de ensino procura formar profissionais inquietos quanto ao seu saber, aptos a combater e superar as contingências e imprevisibilidades da sua prática, visando tornarem-se cada vez mais capazes de tomar decisões pedagogicamente ricas, perante a imensa complexidade

¹¹ Gimeno Sacristán, J. (1990). “Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores” en Jornadas sobre Modelos y estrategias en la formación permanente del profesorado en los países de la CEE, BCN: UB.

¹² Wallace (1991)

¹³ Matos, Z. (2010) Estágio Profissional em ensino da educação física; desafios e possibilidades – reflexões a propósito da experiência da FADEUP. Comunicação apresentada no XIII Congresso de Ciências do Desporto e Educação Física, dos Países de Língua Portuguesa. Desporto, Identidade Académica e Profissional, 30 de Março a 2 de Abril de 2010, Maputo, Moçambique.

que emerge da profissão docente¹⁴. Além disto, para a integração deste ideal reflexivo, revelam-se essenciais características humanistas com que me identifico cada vez mais, como a proatividade, humildade, dedicação e trabalho, sendo este último determinante, um claro nivelador da sorte dos mundanos.

O processo reflexivo, numa primeira instância, poderá revelar-se algo de excessiva complexidade (foi, de facto, a minha primeira impressão) pelos inúmeros discursos que se debruçam sobre ele. A reflexão em si, ocorre numa grande variedade de situações da nossa vida, mas a sistematização do pensamento apenas ocorre, quando nos deparamos com um problema real a resolver¹⁵, sendo esse o fim primordial deste processo na profissão docente. No entanto, se o partirmos e subdividirmos por fases, revelar-se-á mais intuitivo do que aparenta. Senão, vejamos. Podemos dividi-lo em quatro momentos: o conhecimento na ação, a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. O primeiro remete para o conhecimento tácito do professor, aquele que lhe permite dar resposta imediata à problemática e provém da sua experiência; os restantes momentos são essencialmente reativos em relação à prática e decorrem fora do seu cenário, afastando-se progressivamente no tempo uns dos outros¹⁶. Não obstante, esta separação temporal e “saída” do cenário real, permite ao professor enquadrar os acontecimentos com diversos fundamentos teóricos, consciencializar o seu conhecimento tácito e reformular o seu pensamento. Em suma, refletir a ação e ganhar experiência¹⁷.

Todos estes conceitos não me são de todo estranhos. É um teorizar de algo que já se sentiu, já se viveu (e vive-se!). Tenho agora nomes para lhes dar, formas de os evocar e uma base que me sustente, quando as dificuldades emergirem. Não espero ingenuamente que elas não surjam. O erro é o motor da evolução e aprendizagem e eu, qual óleo de engrenagem circular, irei viajar sobre ele vezes sem conta. Mas sigo audaz na persecução desse olímpio da

¹⁴ Machado (2010, p. 23)

¹⁵ Dewey (1938) *cit. por* Machado (2010, p. 28)

¹⁶ Schön (1987)

¹⁷ Machado (2010, p. 31)

docência, esse estádio maior e melhor, onde o meu grau de realização irá, certamente encontrar a plenitude e o pleno será sempre um horizonte inalcançável. Não haverá algo mais natural que isso, face a sua natureza. É um caminho que sempre se fará caminhando. Este é o meu. E independentemente dos planaltos e arribas com que me depare serei sempre eu a desbravar o silvo cerrado, a transpor diques e barrancos, sedento do horizonte largo, que me irá expandir a mente e aquecer o coração. Pelo menos, assim o espero de mim.

Capítulo IV

*Estranho mas entranho: Eu e a
Francisca como um só*

Ainda é cedo, mas tenho de pôr-me a caminho. Faz duas horas que a escola abriu e não me contenho mais. Soube ontem o seu nome e o daqueles que irão cursar este trajeto a meu lado. Boa hora, essa. Irmãos, de armas e argumentos, de lutas e voos imensos, onde a alma, nunca pequena, prevalece sempre sobre as dificuldades. São eles, uma vez mais, que teimam em não se resignar ao mediano e dizem-me que lá chegaremos, ao palco do mundo.

Combinamos encontrar-nos no final da manhã e o sol já vai alto. Já os vejo ao longe, coisa fácil, não fosse um o dobro do outro. Entre risos e abraços, presságios de bravura, ambição e conquista, admiramos sem moras os contornos da bela casa, agora nossa, de seu nome *Francisca de Lencastre*. Deram-lhe um novo rosto, recentemente. Parece mais fresca, pelo menos aos olhos. Plantada no coração de Paranhos, a freguesia mais populosa do concelho do Porto, a *Francisca* adorna-se agora do novo, do belo, dos traços singelos e contemporâneos, que num engodo ardiloso lhe disfarçaram a velhice que transporta. Passou-se mais de um século, de formação e educação, de comprometimento e tradição. Começara a lavrar esse caminho em 1898, incumbindo-se da tarefa de preparar os seus alunos para ingressarem no Instituto Industrial e Comercial¹⁸. Com a reorganização do ensino profissional em 1930, passa a designar-se *Escola Comercial Mouzinho da Silveira* e quase duas décadas depois, em 1948, torna-se exclusivamente destinada a alunas do sexo feminino e é rebatizada como *Escola Comercial Francisca de Lencastre*. Durante cerca de dez anos, vagueou entre edifícios por toda a cidade, senhora de si, até fixar raízes de vez nesta rua de cintura estreita, envolvida na leve brisa de verde olfato do Covelo, quinta rural, fonte de largos prazeres sensoriais. Na sequência das mudanças que Abril de 1974 trouxe a Portugal, também ao nível das reformas educativas, a escola abriu novamente portas a discentes de ambos os sexos e adquiriu o estatuto de Escola Secundária.

Somam-se passos, rumo à entrada principal. Direito ou esquerdo, qual deles o melhor pé de ataque ao primeiro degrau, pensariam os mais supersticiosos. É-me igual, sempre fui o mestre-de-obras e operário da minha sorte.

¹⁸ Projeto Educativo de Escola, p. 4, 2013. Escola Secundária Francisca de Lencastre

Subitamente, a velocidade de leitura da realidade que me envolve dispara. A mais pequena e discreta característica é captada. Como se a minha mente se projetasse como uma extensão física do meu corpo, capaz de se deslocar e se aventurar, de forma independente. Percorro todo o edifício com uma rapidez exorbitante. Cruzo corredores, trespasso funcionários e professores, a minha passagem pelo espaço é indetetável. Quero abrandar para melhor apreciar os espaços e não consigo, como se uma fonte interminável de potência anaeróbia me tivesse possuído e me controlasse, sem direito de preferência de ação. A um dado momento, por entre curvas e contracurvas, o espaço que acolhe a minha corrida desenfreada começa a desmoronar-se. Paredes e tetos cedem após a minha passagem, numa metamorfose da realidade, onde o espaço dá progressivamente lugar à escuridão do vazio. Num dos longos corredores, avisto um vórtice, uma espécie de buraco negro que me atrai para si, única fuga a este espaço já condenado.

A aterragem foi suave, menos dolorosa do que a passagem. Foi como se estivesse estado preso a uma máquina de tortura, onde me fixaram as extremidades dos membros e me prolongaram as bases, de forma dinâmica e bárbara, até ao limite máximo de extensão. Numa viagem como esta, presumo que o corpo se desfragmenta e reagrupa, para poder transitar livremente sobre o tempo e o espaço.

Os olhos vêm, mas a mente teima em rejeitar. Impossível! Encontro-me no interior do pavilhão de Educação Física da escola de ensino básico de Lobão, aquela em que havia feito o meu percurso até ao término do Ensino Básico. Faz anos que não o revejo, infelizmente...

- Vem! Rapidamente, o tempo é escasso e corre contra nós.

Numa reação imediata e intuitiva, varro rapidamente o espaço com o olhar, procurando identificar quem me chama. Ali! Já se escapuliu pela porta das traseiras, que liga ao gabinete do professor. Não tenho tempo para pensar e decidir. É simples: vou ou fico. Algo me diz que a escolha é indiferente. Na verdade, se optar por ir, acabo por ficar. Sigo, corro também.

O gabinete está lá mas não é mais o mesmo. Como se de um portal se tratasse, transpor aquela porta remeteu-me para uma representação daquele que seria, talvez, um átrio de realeza, onde repousava, imperativamente, na sua poltrona, o seu líder.

- Correu tudo dentro do expectável, sem incidentes por demais Igétis. Cumpriu-se, na íntegra, o protocolo de segurança conservado, sem qualquer rasto ou sinal propagado além do apetecível.

- Assim espero... Podeis ausentar-vos.

É ele. Encaro novamente a figura imponente daquele que me inquietou a alma, a mente, tudo o que em mim é passível e suscetível de tal. A figura que me orientou até aqui, desvaneceu-se após o comando superior. Sobramos nós e o meu mar de questões.

- Devo-lhe um pedido de desculpas, Senhor. A ampla evolução tecnológica que se tem verificado nas últimas décadas tem dificultado deveras a nossa interação com a dimensão onde viveis. Todas as transgressões espaço-temporais que operamos (em prol de um bem superior, como já haveis compreendido, espero) emitem ondas rádio de uma frequência e amplitude extremamente reduzidas, mas que produzem rastos residuais detetáveis pelos satélites mais poderosos. A velocidade a que decorreram todos os momentos, desde a tua realidade até agora, foi propositadamente elevada, de modo a diminuir o tempo de exposição da nossa onda. Como calculais, todo o cuidado é pouco.

- Porque é que nos encontramos neste espaço em particular? – questiono, naturalmente intrigado.

- Todas as viagens espaço-temporais necessitam de um elo de ligação, uma ponte que lhes permita asseverar um grau mínimo de continuidade, a afinidade entre as duas dimensões. Ao acedermos ao vosso intelecto, mais especificamente ao vosso subconsciente, reduzimos o risco de danos colaterais e incrementamos significativamente a vossa capacidade de aceder às memórias daquilo que ocorre nesta dimensão, sempre que voltar à sua realidade. Sendo também o nosso contexto um ambiente que lhe é bastante

íntimo e familiar, sabemos que conseguirá mais facilmente recrutar essas memórias.

Não me ocorre resposta ou comentário adequado, à complexidade das situações que o *Igétis* me descreve. Mesmo as questões que me inquietavam inicialmente, parecem agora suplantadas por outras tantas que não sei se serão de menor importância.

- Haveis já refletido, Senhor?

- Sobre as questões que me colocou no nosso primeiro encontro? – replico - Qual a razão para isso se ainda nada disto faz sentido? E se começasse por me explicar qual o meu papel no meio de tudo isto?

- Mais uma vez, pecais por defeito. Haveis analisado o vosso percurso de vida e sabeis a importância da reflexão na construção do futuro. No entanto, negais-vos a refletir sobre o presente, sobre as vossas expectativas de futuro, as potencialidades e objetivos, aquilo que vos motiva na persecução do mais alto e do melhor.

- O mais alto e o melhor sempre fizeram parte dos meus valores e ideais de vida. Nunca soube viver de outra forma. Tanto na escola, como no desporto ou na minha vida pessoal, nunca soube ser homem apenas da cintura para baixo¹⁹. O suficiente sempre me fez sentir incompleto e apenas fui feliz e pleno de realização naquele espaço que é restrito a apenas alguns: o melhor e o mais alto.

- Apenas sabereis que tocastes o mais alto, quando ousardes abandonar o planalto dos comuns, Senhor.

Instala-se o silêncio. De uma forma subtil, *Igétis* recolhe um cachimbo de um dos bolsos das suas longas vestes. Num só movimento, fluído e dinâmico, cruza forças de fricção entre um simples e frágil pedaço de madeira e a sua mesa. Longe de ser um fósforo ou coisa parecida, fê-lo assemelhar-se a um, demonstrando uma força sobrenatural para fazer operar as forças físico-químicas deste processo tão básico para nós. Ele detinha-a e exuberava-a com

¹⁹ Andrade (2011), citando de memória Mário Cesariny, no livro *Prosa*, p.267

a maior das naturalidades. Finalmente, acende o seu velho cachimbo de forninho largo, de madeira escura e envelhecida, capaz de cativar loucamente qualquer colecionador.

- Penso que a nossa última conversa careceu de um ponto final (se é que ele existe...). Se não incorro em erro, falava-vos do nosso passado, o princípio do fim de uma vida de exílio, até ao estado em que nos conhecemos hoje. Falava-vos sobre a necessidade de transcender e eternizar, perante o exílio a que nos impuséramos. Prisioneiros de um corpo efêmero, isolados dos restantes mortais, apenas tínhamos uma certeza: o conhecimento não poderia desaparecer.

Éramos sete. Unidos, viajamos até Setson, a vila mais próxima, na procura de auxílio. O relógio apressava-se e qualquer momento poderia ser fatídico. Para entreter o tempo, dera-nos papel, uma pena e uma chávena estreita e alta de tinta fresca. Landloff, fiel hospitaleiro, amigo e confidente de longa data de meu irmão Osllav, recebeu-nos na sua humilde adega, que outrora servira de reserva de vinhos de seu senhor. O intenso cheiro a vinho permitiu-nos alguma libertação espiritual. De mão lestre, desbravamos austeramente silêncios de um interior suprimido por tempo demais. Serviriam algum propósito, todas estas escrituras? Morrer era o nosso fado, mas nunca desprovidos de livre arbítrio. Foi este o fardo que carregamos até ao dia...

- Que dia?!

- 27 de Setembro de 1785. Assim marcava um calendário que nos dera o velho Landloff. O silêncio instalara-se e eu permanecia vigilante e inquieto. Aos poucos, o sono ia-me derrotando. Já me havia deitado, desistindo de lutar contra o inadiável, confronto com o destino. No torpor da vigília ouvi escapulirem-se de todos os lados sons de outro mundo. Um cavalgar rompante, uma imensidão de cavalos! Não os via, mas sentia-os a aproximar. Juntaram-se gritos de revolta, de medo, opressão. A estes, os dos meus fiéis amigos e companheiros, onde aclamavam meu nome. Demasiado real para ser um sonho. Setson, a pequena vila que nos albergava, estava a ser invadida e devastada impiedosamente. Gritavam, desesperada e incessantemente, mulheres e crianças órfãos de socorro, numa guerra que não era delas. Os

malfeitores estavam lá por nós. Não nos iríamos subjugar àqueles que humanos não se mostram, senhores de alma podre e sombria. Não fora esse o propósito da nossa fuga. Não trocamos uma palavra. Um olhar bastou, era unânime. Do que havíamos escrito, nada teria salvação, tal como nós. Empilhamos as escrituras no centro da adega e deixamos o fogo atuar. Rodeou-nos um fumo denso e negro, para nós, um beijo e abraço caloroso de mãe. Aceitávamos o nosso destino. Este era o caminho que traçamos juntos. Não fazia sentido terminar de outra forma.

- Então o que é você agora, se realmente aconteceu como diz?

- Sou apenas eu, fora de mim. Se podemos falar de um corpo efêmero, não podemos categorizar mente e alma da mesma forma. Tudo aquilo que nasce como matéria, como matéria perecerá. Poderá crescer, atrofiar ou superar-se, mas possui limites, que ficam sempre aquém das fronteiras que a mente e a alma detêm.

Longe do nosso conhecimento, naquela adega, repousava uma substância, mansa e matreira, mas que possuía propriedades únicas. Num forte processo de combustão, esta, conjugada com o forte aroma do vinho, a tinta e o papel, fez com que induzíssemos num profundo coma. Enquanto o corpo era compulsivamente consumido pelas chamas, a alma e a mente enfrentavam uma elevação superior, deixando entreaberto um portal, que nos permitia estabelecer uma interação limitada com a realidade. Entre nós, não existe um real consenso sobre o como e o porquê de todo este processo e o estado que enfrentamos agora. Não obstante, cientes do inegável poder e responsabilidade que detínhamos, assumimos o dever de zelar pela evolução intelectual e axiológica de toda a humanidade. A primeira tem-se revelado mais realista do que a segunda. Acima de tudo, acreditamos que é na transcendência que o homem se deve centrar, esse ideal tão excelso e superior, alcançável a qualquer ser humano, mas apenas visível por alguns.

- Se os vossos corpos foram consumidos pelas chamas, como me explica a sua figura, aquela que já vi por duas vezes e que se encontra diante de mim?

- *Como deveis compreender, Senhor, nesta dimensão apenas vereis aquilo que queremos que veja. Além disso, a vossa imaginação terá muito mais influência que aquilo que pensais. Mais tarde compreendereis...*

I. Transcendência: fado ou escolha?

A nossa verdadeira noção da realidade é, por vezes, distorcida ou irreal. Tudo são formas e contornos, fruto da leitura que o nosso incrível e ágil cérebro faz do que a retina lhe apresenta. Posso estar numa espécie de *Matrix*. Belisco-me e sinto dor. Toco as paredes. Sento-me e levanto-me. Todo este imbróglio é totalmente irreal. Já vi histórias de filmes mais convincentes. Revejo os trocos que trazia nos bolsos, olho o relógio (está parado!!!).

- *Vejo-o inquieto, Senhor. É natural que lhe custe a acreditar mas o tempo fá-lo-á crer... Tal inquietação não passa apenas pela crença. Quereis saber o vosso lugar, o porquê de estardes aqui, não é verdade?*

- *O tempo? Diz-me que irei ficar cá para sempre?! – respondo sem esconder a exaltação que se apodera de mim – Não escolhi nada disto. E como referiu, ainda não me falou do mais importante: porquê? Porque estou eu aqui?!*

- *Ao longo de décadas, procuramos detetar e aproximar-nos daqueles cujos limites se projetavam além das fronteiras do comum. Aqueles, cujo potencial transcende o banal e exultam diariamente o ato de pensar, retirando partido disso, para proveito próprio e da humanidade. Ao longo dos últimos séculos seguimos de perto aqueles que representaram o expoente máximo do homem tipo que vos acabei de descrever, símbolos das suas nações e que mais tarde, próximo do seu leito da morte, transcenderam à nossa dimensão. Para que tal fosse possível, tiveram que demonstrar o engenho, a arte, a vontade inigualável de alcançar o Olimpo, o melhor e o mais alto. O motivo da vossa evocação assenta no mesmo princípio. Existe em vós o fogo, a vontade maior de agir e mover barreiras. Mas será o Senhor capaz de quebrar os limites do imaginável e concretizar o impensável? Senhor de imortalizar um nome que é apenas seu e combater a inércia que corrói a sociedade atual, contra todos os ventos e tempestades? – num jeito retórico prossegue, sem opção de resposta da minha parte – Tal como os seus antepassados, terá de prestar tais provas.*

Durante o ano académico que agora se inicia, esta nova jornada pelo mundo da educação, terá que redigir mensalmente uma reflexão profunda sobre aquilo que está a viver e sentir, o contexto que o envolve, a realidade escolar, as suas dificuldades e ambições. Quando menos esperar, poderá ser novamente evocado para discutir questões da sua realidade e que distinguem o ser trivial, do ser de excelência.

- Tudo isto é demasiado inesperado... Necessito de tempo para digerir a magnitude de toda esta informação. E se me recusar a perseguir esse ideal, ser esse homem tipo?

- Devereis calcular, Senhor, o nível de risco em que nos colocamos nestas intervenções. Esse é o vosso fado, a poesia que de si emana e que, tal como as ondas rádio, nós escutamos e procuramos exponenciar. Mas apenas de si deverá partir a determinação de mover o mundo, viver esse destino que é seu por direito. Somos seres livres e o destino move-se sob forças contínuas e dinâmicas. Se não nos remeterdes qualquer sinal, tereis tomado a vossa decisão, decerto infeliz. Recordai-vos que dos fracos não reza a história e cabe a vós escrever a vossa! A verdadeira batalha começa agora.

O chão cede sob os meus pés. Entro mais uma vez numa viagem alucinante de volta à minha realidade, aquela que me é confortável e que reconheço como natural. Faço o caminho inverso. O vórtice diminui de diâmetro e implode. Paredes e teto erguem-se novamente, trespasso tudo e todos com quem me cruzo. Vejo a minha figura, imponente e intacta, à entrada da escola e é para lá que me dirijo. Numa colisão dos corpos físico e imaterial retorno a mim. A visão normaliza, a audição acompanha o mesmo processo. Olho o relógio e o tempo está parado... Nada mudou deste que me “ausentei”.

- Então animal, vais ficar aí a manhã inteira? – afirma um dos meus compinchas, em tom de gozo, de uma forma agressiva mas carinhosa, como apenas nós sabemos cuidar.

Aceno negativamente e vou. Parece que ainda não voltei a mim. Estou de corpo presente, mas a mente viaja compulsivamente. Tento conter-me e agir normalmente. Haverá tempo para pensar e refletir em tudo isto. Este não é

o momento ideal. Longe disso! É, simplesmente, o primeiro contacto com a minha primeira casa como professor, um momento que irá ficar tatuado na minha memória por largos e bons anos. Substituo a mente pesada pelo coração largo que, sedento, absorve todas as sensações que os sentidos lhe apresentam. É assim que me quero recordar deste momento e é assim que o vivo.

Capítulo V

*Ser ou não ser: eis a razão e a
emoção*

São duas da manhã. Que dia este... Preciso de dormir, mas o sono tarda em chegar. Não escuto sons alguns, sequer perceciono figuras. Não sinto a aproximação de qualquer simulação do que se possa equiparar a um sonho. Sou apenas uma mente incansável, que transborda de palavras, pensamentos e leituras, de árdua assimilação. Mente essa, que apenas ainda não sossegou, pela fonte interminável de sinais que o coração lhe envia, inconformado. Como se toda esta unidade orgânica reunisse esforços, uma irmandade focada num propósito comum: provocar-me um desassossego permanente. Diz-se que é feliz, aquele que desconhece, que ignora. Decerto o será. Não padecerá desta patologia, que ainda ninguém categorizou, mas que atormenta os que refletem e se interrogam.

Não sei por que fiz uma questão de tamanha estupidez. *E se me recusar a perseguir esse ideal, ser esse homem tipo?* Nunca recusara desafio algum desta índole, porque haveria de o fazer agora pela primeira vez? Estou com receio de algo? Não creio, motivação e ambição são características que em mim abundam. Decerto fora uma resposta intuitiva e irrefletida. Eu quero. Talvez a insegurança relativa ao primeiro passo a dar tenha sido o mote da resposta.

Ora vejamos. Se me proponho à excelência, devo conhecer *a priori* o que me proponho transcender. Sou professor, logo, o meu dever é ensinar qualquer coisa a alguém. Mas não deixo de ser um cidadão, o que me acresce o dever de me assumir como uma referência cívica na transmissão de valores. Além disso, sou uma pessoa, com sentimentos e emoções. Portanto, ser professor tem também algo a ver com afetividade. Se for mais fundo, vejo que sou professor numa instituição. Logo, sou também um jogador de equipa, acrescentando-me a responsabilidade de reunir esforços com os restantes colegas em prol do sucesso coletivo. Com base nestes pressupostos, parece-me lógico deduzir que ser professor não é nada fácil. Recordo ter lido Sá-Chaves²⁰, onde este afirmava que a docência, enquanto profissão, tem uma *praxis* que lhe é característica, pelo que o exercício da profissão docente, enquanto ato social, cultural e cientificamente específico, tem particularidades

²⁰ Sá-Chaves (1997)

que o identificam e, ao mesmo tempo, o distinguem de outras profissões²¹. Desenvolvendo a minha primeira premissa, é-me fácil de deduzir que não ensino uma coisa qualquer, mas algo bastante específico e exclusivo. Sou professor de Educação Física!

Quando reacendo as minhas memórias como aluno, refletindo sobre a figura do professor de Educação Física, emerge rapidamente uma característica que lhe dá corpo e forma: a paixão! A paixão no toque e no agir. A paixão no comando e na proximidade. A paixão que vibra e se propaga no assobio curto e seco, na voz forte e sonante. A paixão no olhar, daquele que vê e sabe tudo, ou pelo menos assim o dá a parecer.

Aos meus olhos, um oceano de paixão envolvia-me a cada aula, a cada jogo, a cada gesto ou movimento. Quem diria que hoje, agora, seria eu o professor. É agora! Se tão fugazmente suguei o tutano dessa paixão, de todos aqueles que foram os meus exemplos, que plantaram a semente do desporto e da docência em mim, será agora fácil ser eu o agricultor. Ou talvez não. Talvez a terra seja outra e as emoções de outrora não sejam suficientes para lavrar as mentes e os corações de hoje. Inspiro-me, ganho confiança e encontro conforto nas palavras de Jorge Olímpio Bento²², do qual me tornei um profundo admirador, que num discurso sóbrio e profundo exalta a essência mais pura de ser professor de Educação Física: *Sou professor porque há um atleta dentro de cada um de nós. Há um esboço e um projeto de homem à espera de concretização. Sei que nem todos podem ser campeões, mas todos podem desdobrar-se e superar-se, dar e revelar o melhor de si mesmos. Todos podem ser vencedores na corrida por uma forma nova, trocando o menos, o insuficiente e o pior, que estão dentro do nós, pelo mais, o suficiente e o melhor, que estão fora de nós. Sim, sou agente dessa troca, dessa permuta e sublimação; ajudo a trocar receios, medos, crispações e lágrimas por confiança, entusiasmo, riso e exaltação, tanto no corpo, como na alma e coração. (...) Tenho imenso prazer em possuir um lugar para onde venho nas manhãs das segundas-feiras, cheio de luz, de verde e azul, de canto e*

²¹ Sá-Chaves (1997)

²² Bento (2008, p. 43)

movimento, de crianças e jovens, correndo e saltando por sobre o ontem e gritando pelo amanhã.

I. Educação Física: Um camaleão ímpar e singular

É possível imaginarmos outra disciplina, além da Educação Física, que procure despertar no aluno o melhor que em si reside? Que, de uma forma sublime, foca a sua *praxis* não apenas na vertente técnica do seu objeto de estudo, mas procura o holístico e o eclético na pessoa que habita no aluno? Que ensina o corpo através do corpo, num ambiente repleto de vida e energia? É, sem sombra de dúvida, uma disciplina ímpar, que vive atualmente tempos bastante difíceis. Ora se desvaloriza o seu papel, ora se lhe reduz a carga horária. Quiçá, não tardará a ter que lutar pela sua sobrevivência, tal é a dimensão dos ataques a que tem vindo a ser sujeita. Nós, profissionais da Educação Física, somos quem tem que reverter este processo. Devemos assumir a *mea culpa* que nos cabe, pelo crescente processo de desvalorização que a disciplina enfrenta, por não a termos sabido valorizar devidamente. Aqueles que já se encontram na luta em prol da Educação Física têm de cuidar dos argumentos nem sempre bem explorados que invocam. Por exemplo, o combate à obesidade e o ensino de valores através do jogo têm sido recorrentemente utilizados para valorizar o papel da Educação Física, mas por vezes com um peso superior àquele que lhes deve ser atribuído e que inclusive, chega a remeter para segundo plano o verdadeiro papel desta disciplina. Podemos incorrer facilmente neste enleio, por ingenuidade ou descuido, pela pluralidade de construtos e discursos que a área das Ciências do Desporto alberga na sua génese e que permitem, por vezes, uma elevada flutuabilidade e divergência de temas. No entanto, o que a torna singular e inigualável, que lhe dá substância e corpo, que deve ser o principal objeto de estudo desta disciplina é o **ensino do desporto**. Apenas depois de exaltarmos a razão, este robusto argumento, poderemos adensá-lo com outras dimensões do ensino, que também podemos explorar e que, naturalmente, o fazemos.

As modalidades desportivas são matéria exclusiva da Educação Física e devemos assumi-las como a chave, o vetor orientador do nosso discurso de

defesa da disciplina. Se a Educação Física for excluída do currículo escolar, a perda maior para os alunos será a ausência de uma formação desportivo-corporal, aquela que mais nenhuma disciplina escolar pode propiciar. A emoção lá estará na defesa, não fosse ela intrínseca. Mas teremos de a deixar fora desse âmbito, de modo a salvaguardá-la e invocá-la apenas quando as bases se tornarem mais sólidas e nos sustentarem nesse terreno instável que é a Educação.

Num dos seus textos, Amândio Graça²³ reflete sobre um aforismo proferido por Woody Allen que expõe, de certa forma, a visão atual sobre a Educação Física e os seus professores: *quem sabe faz, quem não sabe ensina e quem nem ensinar sabe vai para professor de Educação Física*. Uma leitura chocante à primeira vista, mas que levanta uma problemática real. Apesar de as questões da estética e da sublimação do corpo terem voltado a ganhar relevo nas últimas décadas, nunca como hoje se verificou uma preocupação tão acentuada com as questões da formação acadêmica, nem o conhecimento foi tão aprofundado e difundido. As preocupações dos principais críticos da escola têm-se centrado na qualidade de ensino das matérias de cariz técnico e científico, que remetem para um conhecimento teórico, deixando para segundo plano o corpo, aquele que é pertença de todo e qualquer ser humano, mas que não se revela determinante (à primeira vista) para o ingresso numa instituição de ensino superior de renome ou o alcance de um futuro profissional brilhante. O ato de *ensinar* remete habitualmente para a transmissão de um conhecimento inerte, desligado da ação, algo que em pouco condiz com o conhecimento da matéria de ensino da Educação física, baseado na cultura do corpo, através do jogo e do movimento. Com base nesta evidência e nos fatores socioculturais referenciados, podemos facilmente associar o *não ensinar* a esta disciplina. Estamos perante um pensamento falacioso. Senão vejamos. Um biólogo não é necessariamente dotado das ferramentas que o edificam como um bom professor de biologia. Tal exemplo poderia ser replicado por uma série de profissões. Ser professor implica, naturalmente, o domínio da sua matéria de ensino, mas sempre contextualizado com base num

²³ Graça (2004, p. 27)

conhecimento vasto de construtos didático-pedagógicos que o permitam atuar de forma eficaz na transmissão do conhecimento aos seus alunos. Como em qualquer disciplina em qualquer disciplina, o professor de Educação Física necessita de revestir-se desta segunda dimensão e apenas será eficiente na sua prática se assim o fizer. Infelizmente, o Sr. Woody Allen, como muitas das personalidades que se revêm nesta perspectiva, baseiam a sua percepção do professor de Educação Física naquele que manda correr, sem peso nem medida, aquele que dá a mesma bola em todas as aulas e vai tomar o seu café, aquele professor que um dia confundiu Educação Física com animação desportiva e que fez de tal a sua conduta futura. Mas sendo esse o caso, o problema não será do Sr. Woody Allen, mas sim daqueles que se dizem professores e que um dia se abstiveram da função de ensinar. Tal dilema poderia ser atenuado se a Educação Física fosse alvo de maior vigilância e responsabilização. Como filho bastardo que é visto, acaba por não ser alvo das preocupações prementes de órgãos de regulação e gestão, como acontece com disciplinas como a matemática e o português.

Sendo recente recruta, aspirante a soldado, a capitão ou comandante, da guerra pela (re)valorização desta disciplina que tanto estimo e que quero proteger, acresce em mim um sentido de dever maior. O dever de mergulhar num universo de sapiência e conhecimento, de partilhas e vivências, de saberes teórico-práticos que me permitam resgatar a Educação Física dos densos nevoeiros que a envolvem.

Um bocejo. Não de aborrecimento, longe disso. É o sono que me ataca, finalmente. O discernimento começa a falhar, as pestanas a ceder. Se há horas atrás o meu corpo reunia esforços num sentido oposto, não me oferece resistência agora. A pulsação decresce, as sinapses diminuem. Cedo lentamente a este pedido sensato, movido pelo desejo de um corpo e mente revitalizados, de armas renovadas para o combate que se aproxima.

Capítulo VI

Um púlpito d'Ouro

Refletir a escola, o seu papel, as suas diversas dimensões, exige um empenhamento mais profundo do que aquele que imaginava. A pesquisa e leitura, por si só, deixam-me incompleto. Preciso de olhar, sentir, viver. Sou um filho do desporto, da ação, do movimento. Reconheço a importância de toda a burocracia que circunda a logística das instituições de ensino, mas não me revejo nela quando penso no que me motivou a perseguir este sonho.

Faz dois dias que recebi o primeiro contacto do Professor Cooperante, com o propósito de nos conhecermos e de recebermos as primeiras indicações. Se a minha primeira visita à escola se revelou curta demais para as minhas pretensões, esta será a oportunidade ideal de saciar estes impulsos que tão vivazmente me atraem de novo à escola, qual *déjà vu*.

I. Delicio-me num exultar sensorial

Chego cedo. Sem pedir indicações, vagueio pelos corredores, espaços de convívio e exterior. Com uma intuição que me é natural, sujeito do desporto, dirijo-me para a zona que espero ser o templo da minha prática docente.

- *O menino não tem autorização para cá estar!* – afirma, numa postura perentória, a funcionária do bloco, surpreendida com a minha presença naquele espaço.

- *Bom dia!* – respondo, tranquilo e sorridente – *Sou um dos novos professores estagiários de Educação Física, estou apenas a ver os espaços. É a primeira vez que tenho oportunidade de o fazer com calma.*

Envergonhada por tamanha confusão, pede-me desculpa e orienta-me para a porta do que diz ser o Ginásio 1 (G1). Curioso. Jamais pensaria ser confundido com um aluno. Por vezes esqueço-me do curto intervalo temporal que existe entre mim e alguns alunos do ensino secundário. Fico maravilhado com a beleza do pavilhão. Um espaço maior em altura do que em comprimento, repleto de luz! Ganha alma e alimenta-se das amplas janelas que constituem maioritariamente um dos lados do ginásio. No lado oposto à entrada, um espaço mais reduzido, de teto baixo, como se de uma pequena sala de aula se tratasse. Peço gentilmente à funcionária que me acompanhe e oriente pelos restantes espaços. Além do que acabo de conhecer, são *mais*

três, diz-me. Admiro todos os detalhes do percurso que os longos corredores me oferecem, todos eles com uma característica comum: a luz. Vê-se que a reestruturação das instalações foi pensada e concebida com base na ecologia da iluminação dos espaços e de forma a oferecer à comunidade escolar um local onde a luz natural incendeie as almas e os espíritos daqueles que diariamente procurem ser bem-sucedidos no ensino e na aprendizagem. Como se de uma miniatura se tratasse, em tons de branco e cinza esbatido, apresenta-me o Ginásio 2 (G2), bastante distinto do anterior. Um espaço pequeno, semelhante à entrada de uma sala de aula, facilmente confundível com as restantes, do corredor em que se encontra. Senti uma ligação com aquele espaço. Fala-me ao ouvido, dizendo que temos algo em comum, que ali pertencço. O espelho no fundo da sala confirma a suposição. É um espaço claramente moldado para as atividades expressivas e para a modalidade que marcou positivamente o meu percurso na faculdade, pelos desafios que me colocou e o modo como os superei: a ginástica. Além desta, a dança é e sempre será uma paixão, dá uma cor enorme à minha vida e sei que também o dará às minhas aulas, se um dia tiver a feliz oportunidade de a lecionar.

- *Peço desculpa, mas tenho de o deixar, sou necessária noutra local. Esteja à vontade.* – afirma, de modo gentil, a funcionária que até agora me acompanhou.

Aceno e sigo o meu caminho. É notável a simpatia e boa disposição que me está a ser oferecida. Se o contacto verbal é restrito a poucas das pessoas com quem me cruzo, os sorrisos e acenos de hospitalidade têm sido constantes. Dirijo-me ao exterior, onde me deparo com dois campos de jogos, díspares na sua estrutura. O primeiro está repleto de adolescentes, que competem alegre e desenfreadamente entre si. Vê-se que é uma escola que tem a porta sempre aberta aos seus, para lá dos períodos letivos. Coberto por uma estrutura de aço e metal, onde as paredes dão lugar a uma rede solta e livre ao vento, presa apenas ao topo da estrutura, é o campo que apresenta uma cara mais fresca, de construção recente. No pólo oposto, o campo adjacente, sem teto que o abrigue e proteja de dias menos felizes, encontra-se rodeado por uma rede fixa e rígida que define os seus limites. Retorno ao

interior da escola. Resta-me visitar um espaço: a sala de expressões. Disseram-me a funcionário que seria no piso superior, próximo do G1. O nome fala por si. Um espaço ainda mais pequeno do que o G2, mas com características muito particulares, concebido na perfeição para o deleite pessoal dos amantes da dança. Assente num soalho envernizado, de tons mais escuros, sensível ao toque e ao impacto, permite aos praticantes desfrutar de uma maior sensação de liberdade e fluidez de movimento.

II. O primeiro olhar do mestre

A hora da reunião aproxima-se. O primeiro contacto com o Professor cooperante. Se outrora vira os meus professores como os mestres do templo que dizia ser o pavilhão de Educação Física, agora terei um outro mestre, com uma tarefa diferente, um propósito distinto: lavrar-me o dom da mestria. Pelo menos, é por aqui que passam as minhas expectativas. Um dos autores que já tive a oportunidade de ler sobre esta temática, define o professor cooperante *como alguém que deve ajudar, monitorar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no estudante estagiário, tornando-se por isso numa personagem semelhante ao treinador de um atleta*²⁴. Quero que assim seja.

Sigo em direção à sala dos professores. Rapidamente me passam imagens, qual curta-metragem, do vaguear simples de um professor pelos longos corredores, que se transforma na figura prepotente ou serena que depois assume com os seus alunos. É neste espaço que repousam e recarregam baterias para voltar a dar o melhor de si na aula seguinte. Território outrora proibido, remete-me para uma mística única, porque agora se transmuta aos meus olhos. Um espaço acolhedor, confortável. Sento-me e desfruto.

Chegou. O momento, a ansiedade...Chegam, a conta-gotas, os meus colegas estagiários e os meus futuros colegas professores. Qual deles será ele? Aquele que ajuda, que monitoriza, que cria e ensina, que sabe e orienta o caminho rumo à mestria? Somos quatro. Quatro sujeitos unidos pela emoção e

²⁴ Alarcão (1996, p. 93)

com o mesmo propósito. Reunidos à mesa, de formato retangular, madeira escura, malhada e esbatida, trocamos histórias de verão e ânsias de inverno. Ele reconheceu-nos. Chega confiante, seguro. Está na casa que é sua faz anos. Trocamos impressões, expetativas. Fala-nos dos próximos passos. Entender o contexto da comunidade educativa, conhecer os recursos humanos e materiais, estudar os documentos orientadores da prática. Sinto alívio. Aos poucos, a névoa dos “porquês”, “dos talvez”, começa a desvanecer-se. Já tenho objetivos, tarefas concretas, um ponto de partida.

Abandonamos a sala e dirigimo-nos ao exterior. Antes da saída, vejo a biblioteca à minha direita. Está fechada, salvaguardada para dias de necessidade maior. Encerro a minha cabeça contra o vidro. Vejo as mesas, os sofás, os computadores. Imagino a calma. Um local propício ao estudo, à reflexão, à conceção.

Oiço um barulho. Varro todo o espaço com o olhar. Um livro caiu da prateleira e, entreaberto, arrasta-se até à porta, qual metal ao íman do meu intelecto. Apresso-me a aclamar o nome dos meus parceiros perante este episódio paranormal, de apetecível testemunho conjunto. Vêm ao meu encontro e tudo se encontra na maior das normalidades. Uma vastidão de livros arrumados e organizados, por ordem alfabética, dentro da sua categoria literária. Nada de personificações ou anormalidades. Desvio o olhar, digo ser fruto do cansaço, da excitação do momento quiçá. Não o fora. Mas apenas eu o sabia.

Capítulo VII

*O ser pensador que habita o
soldado formador*

Castanho. Há castanho escuro, castanho chocolate, castanho dourado. A minha cor tem sido o castanho, com pinceladas de amarelo esbatido. O teto que me cobre, esse é branco, quase sempre. Têm sido estas as minhas cores, ultimamente. Enquanto o sol brilha alto, vejo-me encerrado entre paredes e prateleiras. Quando o vejo, já se escapuliu para os lados do horizonte, aquecendo-me com cores conforto, de quem se põe, de quem se vai... tal como eu. Tal como ele, o meu trajeto é o mesmo. Nascente, ponto mais alto, poente. Casa, biblioteca, casa. Mas tal como o sol, não deixo de seguir o mesmo trajeto dia após dia, pois tenho uma luz interna demasiado forte para me desviar do real propósito.

O início do ano letivo aproxima-se e o trabalho cresce. Há um fio condutor por detrás de tudo o que me motiva a ir mais fundo, a descobrir sempre mais. À volta do computador construí uma muralha de livros, fotocópias e impressões. Um semicírculo que circunscreve o raio da minha ação durante horas a fio. A mente, essa viaja, cria ligações, (re)constrói cenários e probabilidades, rejeita amarras ou fronteiras.

I. Os guiões, vivos e coloridos, da minha prática

A biblioteca encontra-se vazia. Gosto dela assim. O silêncio castanho, a luz amarela e eu, passível de escutar apenas os meus pensamentos. Velozes demais, por vezes. Subitamente, um dos livros escapa-se das minhas colinas de papel por mim formadas. Ganha vida e assume vontade própria. Seguem-se-lhe todos os outros. Correm-se prefácios, resumos e capítulos. As colinas deram lugar a planaltos, de folhas soltas ou unidas, de capas rígidas e títulos vários. Um fenómeno semelhante àquele que vivenciara na biblioteca da escola e fora o único a testemunhar. Querem orientar-me, dar-me provas da vida que encerram. Procuro detê-los, acalmar tamanho alarido, controlar a desordem que se instala. Tarefa árdua. Finalmente consigo tomar em mãos meia dúzia de folhas, impressões de documentos de relevo. Ao invés da calma esperada, os meus dedos são possuídos por vontades que não as minhas, correndo desenfreadamente cada linha e parágrafo daquelas folhas. Foram breves segundos. Paro num parágrafo a negrito, distinto dos restantes. Descreve os

construtos e diretrizes, legais e institucionais, do Estágio Profissional (EP) na FADEUP, incorporando o evidenciado no Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto, explícito nas Normas Orientadoras do Estágio Profissional²⁵, onde se esclarece que *às instituições de formação compete definir os objetivos dos cursos de formação inicial que preparam para a docência, bem como organizar e desenvolver o ensino, a aprendizagem e avaliação necessários à formação dos futuros docentes, cabendo-lhes, igualmente, certificar a habilitação profissional dos seus diplomados, garantindo que estes possuem a formação necessária ao exercício da docência*. Permaneço sob o controlo da literatura que, mais do que o meu intelecto, me detém fisicamente sob o seu domínio. Encontra-se explícito que a FADEUP, como entidade formadora, numa proposta robusta e sustentada, adequada às necessidades formativas, oferece um curso de dois anos em que no final, após a aprovação no Estágio Profissional e na defesa do Relatório de Estágio, se obtém o grau de Mestre. Após um ano de forte componente teórica e suave inserção na prática, o estudante estagiário deverá candidatar-se a uma escola, dentro de um vasto leque de instituições disponíveis e ser inserido no seio de um núcleo de estágio, onde terá a oportunidade de aventurar-se na prática em contexto real.

Volto a deter o controlo neuromuscular das minhas ações e liberto-me daquelas folhas, que começavam a tornar-se extensões do meu corpo. Mais alguns minutos e certamente sentiria a síndrome do membro fantasma. Alívio de pouca dura. O processo repete-se e, segundos depois, sou novamente atraído para um conjunto de folhas, unidas por um simples e pequeno agrafo, que me prendem e assumem o controlo dos meus dedos impotentes. Numa correria entre linhas, cessam o seu comando sobre um artigo 10º²⁶, que numa descrição pormenorizada, refere que *a avaliação do EP, de acordo com os seus objetivos, privilegiará as competências pedagógicas, didáticas e científicas, associadas a um desempenho profissional crítico e reflexivo,*

²⁵ Normas orientadoras do Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário na FADEUP. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z., 2013.

²⁶ Regulamento da unidade curricular Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário na FADEUP. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z. p.7, 2013

apoiado numa ética profissional em que se destaca a disponibilidade para o trabalho em equipa, o sentido de responsabilidade, a assiduidade, a pontualidade, a apresentação e conduta pessoal adequadas à Escola. (...) A classificação do EP é a expressão da avaliação realizada pelos professores orientadores no núcleo de estágio, orientador da FADEUP e professor cooperante, sob proposta do orientador da FADEUP e ouvido o Coordenador de Departamento Curricular da Escola onde decorre o EP. Consigo entender agora melhor as indicações do professor cooperante, relativamente à análise dos documentos orientadores da prática. A sua leitura e análise, não deverá servir apenas para o cumprimento das formalidades, mas para escamar as densas camadas que revestem o processo de formação inicial e o modo como as instituições organizam as suas práticas em função das diretrizes emanadas pelos organismos centrais.

As folhas cedem, retornam à sua natureza primária. Um episódio inédito que deu lugar a um desarranjo total, é o que eu vejo. Parece que alguém está a tentar cuidar de mim. Ou a tentar deixar-me louco. São riscos sensatos para quem não tem nada a perder, suponho. Agora é a vez de o computador entrar em peripécias comigo. Pensava que estas brincadeiras impróprias para cardíacos (se é que assim lhes posso chamar) se restringiam apenas aos meios de pesquisa tradicionais. Demasiado fácil. O ecrã entra em colapso, fecham-se e abrem-se janelas de interação, cruzam-se programas, textos e palavras, um completo motim digital. Após uma série de segundos de agitação, o *desktop* é invadido por um sem número de documentos, de variada índole científica na área do ensino. Material que terá certamente valor, mas para uma fase mais avançada do meu estudo. Servirão estes efeitos para me tentar desviar da linha de trabalho a que me proponho seguir? Duvido, mas acautelo. Nem todos estes acontecimentos deverão servir princípios de facilitismo ou auxílio ao meu trabalho.

Tento desligar-me de todos estes acontecimentos improváveis. Abro no computador uma lista de música clássica e incremento os níveis de concentração, retomando o foco naquilo que será relevante para progredir. Vejo uma série de documentos que me foram enviados pelo professor

cooperante, nomeadamente o Regulamento Interno da escola e o Projeto Educativo da mesma. Após a leitura de ambos, percebo notoriamente que assumem uma preponderância significativa na compreensão dos mecanismos que operam no seio da instituição. O primeiro²⁷ visa estabelecer uma série de princípios e normas que coadjuvem no estabelecimento da ordem no normal funcionamento das atividades escolares, salvaguardando os direitos e deveres da comunidade educativa. Procura descrever e caraterizar toda a estrutura organizacional de uma escola não agrupada, desde os órgãos de administração e gestão, de organização pedagógica, ao nível dos serviços técnico-pedagógicos e em todos os âmbitos em que se insiram os diversos membros da comunidade escolar. No plano de ação, este documento revela-se essencial para o cumprimento das diretrizes legais e assevera a prática de uma série de princípios basilares, como o respeito, a liberdade de expressão, a equidade e transparência, em toda a dinâmica de intervenção da comunidade educativa. O Projeto Educativo²⁸ assume-se mais como um bilhete de identidade, uma visão panorâmica sobre uma forma de ser e estar no universo da Educação. Procura ser um documento objetivo e conciso, traduzindo, de uma forma clara, as metas de intervenção e evolução da instituição, com base nos valores com que se identifica. Consigo vê-lo como uma fotografia a preto e branco, que ganha vida e cor pela mensagem que transpira. Uma mensagem de ambição, de missão cívica e humanitária, de formar homens e mulheres na base do holístico, com o peso da responsabilidade de quem tem no pilar da sua intervenção o futuro de uma nação. Consigo rever-me facilmente nos valores, propósitos e objetivos que este documento tão vivazmente exalta. *Mais informados, mais capazes, mais livres*, é o lema. Um mais, elevado ao expoente do infinito, sem limites, tal e qual o homem.

²⁷ Regulamento Interno da Escola Secundária Francisca de Lencastre, 2014

²⁸ Projeto Educativo da Escola Secundária Francisca de Lencastre, 2013

II. A arte da concepção

Hoje dei por mim a pensar de novo no sol e naquilo que temos em comum. A falta que sinto dos dias em que me aquecia, corpo e alma, que me confortava tardes sem fim. Volto a pensar na rotina que ambos levamos no trajeto diário. Talvez me tenha equivocado quanto ao grau de semelhança que atribuí a tal comparação. Quando menos espero, tenho a possibilidade de ser presenteado com as surpresas mais agradáveis, as companhias mais inesperadas, os episódios mais surpreendentes e singulares. O sol não. Resigna-se a aguardar, num desejo profano e secreto, que a Lua se desvie da sua rota e lhe roube a luz por uns minutos, na procura de um sôfrego beijo ardente, que o aproxime de um amor eternamente proibido e lhe quebre a rotina enfadonha – nascente, ponto alto, poente - de um fado que não escolheu. Sofre em silêncio anos a fio, ao contrário dos meus mundanos e inesperados dias.

Aborrecido com a carga burocrática dos documentos anteriores, ainda que lhes reconhecendo uma inegável importância, redirijo o foco do meu estudo para as questões da concepção. Avizinha-se a primeira aula e tudo tem de estar pronto. Sempre é uma tarefa mais excitante, algo novo ou renovado. Para uma organização coerente e concisa da minha prática docente é premente conceber. Conceber é sinónimo de criar. O processo de ensino, em toda a sua largura e profundidade é fruto de uma ideia, um filho que a mente concebeu. O professor é um artista, imagina e cria. Idealiza cenários, possibilidades. E eis que no auge, no *clímax* de todo este processo, nasce uma ideia, passível de se reproduzir e ramificar e de contagiar toda a operacionalização da prática, tornando-se mãe e pai de todo o processo de ensino. No entanto, todo este processo criativo ocorre com base na interpretação de diversos fatores, nomeadamente, aquilo que caracteriza a educação, a instituição em que me insiro, a disciplina que represento. A reflexão sobre todas estas variantes permite-me definir um ideal de atuação, um paradigma, a minha visão daquilo que considero ser a melhor conduta para a consecução de um processo de planeamento e ensino eficaz.

A reunião com o professor cooperante revelou-se bastante profícua. Foram colocados sobre a mesa bastantes temas, alguns determinantes para uma conceção bem sustentada e situada da minha prática. Todos os estudantes estagiários estavam em pé de igualdade: não tínhamos sido alunos na *Francisca* e as poucas referências que detínhamos da mesma provinham de testemunhos de quem por lá passara. Conhecer e caraterizar o espaço e o contexto socio-económico-cultural da instituição e dos seus alunos, revelou-se essencial nesta etapa.

Após a reestruturação dos espaços, a Educação Física na *Francisca* acordou com uma nova cara, mas com membros mais limitados na ação. Retiraram-lhe uma caixa de areia, que a impossibilita agora de sonhar com saltos maiores. Reduziram-lhe a altura, trunfo primário de outrora, que permitia aos alunos voar mais alto nas modalidades gímnicas. O solo dos espaços exteriores é agora comprometido em dias conturbados, quando *S. Pedro* prega das suas, instalando o medo e insegurança nos alunos, onde a mente persegue e alcança toda e qualquer bola, mas o corpo pressente o perigo que ali reside. É inevitável, com a chuva escorrega-se. O conhecimento destes *pormenores* auxiliou na seleção das modalidades a desenvolver e num planeamento mais contextualizado das situações de aprendizagem.

Se de um ponto de vista macro, a leitura e análise do Projeto Educativo me permitiu incrementar o nível de intimidade com a instituição e as suas diversas dimensões, emergiu também a necessidade de me voltar para microdinâmicas que terão uma influência mais direta na minha intervenção, nomeadamente a caraterização da turma. À semelhança dos restantes elementos do núcleo de estágio, foi-me atribuída uma turma de 7º ano. Uma etapa que marca a mudança de um ciclo, o acréscimo de responsabilidades perante alunos que apresentam ainda níveis de autonomia relativamente reduzidos, no panorama geral. Será no controlo disciplinar que poderei ter de intervir de forma mais vinculada.

O processo de conceção encontra-se ainda incompleto. Falta-lhe substância. A matéria que move e envolve cada aula e que carece de uma

análise reflexiva profunda: os conteúdos programáticos. Nesta dimensão, eleva-se o trabalho conjunto dos diversos intervenientes do grupo de Educação Física, na decomposição de todos os documentos já referidos e adequação às condições da prática. Dentro do meu raio de ação, é pertinente uma avaliação dos construtos definidos no Programa Nacional de Educação Física, documento que estabelece as matérias a lecionar em cada ano letivo e as metas a alcançar para uma progressão gradual e eficaz, estabelecendo (supostamente) uma sóbria articulação dos níveis de desempenho entre os diversos anos de escolaridade. No entanto, é um guia que mereceu uma visão bastante crítica e reflexiva da minha parte, pelas dúvidas propostas que apresenta, que pouco se enquadram com a realidade da Educação Física, perspetivando, na maioria dos casos, metas inalcançáveis para um contexto como a escola, para as crianças e os adolescentes de hoje, cada vez mais limitados e carentes no domínio de ferramentas e padrões motores básicos.

Quanto ao planeamento anual, pouco de mim nele se encontra. Foi o produto das modalidades seleccionadas para cada ano letivo, conjugadas com o *roulement*, que ditaram o que eu iria ensinar, quando e onde. Não me sinto insatisfeito com o resultado final. Preferia, naturalmente, lecionar patinagem num mês cujas condições atmosféricas fossem mais prósperas do que em Novembro. Mas nada nem ninguém me assegura que S. Pedro não tire férias nesse mês e me presenteie com um sol alto e claro, melhor que as águas mil do mês de Abril. Cabe-me, como a qualquer professor, lidar com as circunstâncias e condições com que me irei deparar, assegurando, acima de tudo, o objetivo único e primordial que confere sucesso ao desempenho docente: a aprendizagem dos meus alunos.

Capítulo VIII

*Posso – Quero – Escuto – Vivo -
Evoluo*

Desejar e querer. Dois verbos distintos, no sentido e na magnitude, mas facilmente confundíveis. O desejo é filho do inconsciente, produto do instinto. Visa a satisfação de um prazer, que é efêmero por natureza. O querer é mais. Querer é um pensar superior, consciente, que nos torna perseverantes na corrida pelo remate certo, o golo decisivo. É uma vontade intrínseca e profunda, uma entrega devota a uma missão, um agente destemido à conquista, espadachim audaz. É substância que apoquentos os mais inquietos, uma recusa em ser mero restolho no campo largo e fértil que é o mundo. Eu quero ser trigo. Quero ser semeado e colhido vezes sem conta, alimentar e saciar pequenas mentes, ajudar a crescer corpos fortes e robustos, sapientes de si. Ser professor não é um pouco isso? Ainda assim, não quero perder o desejo. É meu e certamente será útil em dias em que o querer careça de um poiso, um ombro onde repousar, exausto de ser subversivo e desmedido.

Já se passaram duas semanas de aulas. Foi um desdobrar constante de tarefas para que tudo estivesse pronto e organizado, tal como prima a excelência. Não tive mais sinais daqueles que têm olhado por mim, ou procurado testar-me. Verdade seja dita, também não os procurei. O *Igétis* lançara-me o repto na última ocasião em que nos encontramos, da necessidade de uma prova de boa-fé da minha parte. Que posso eu oferecer àqueles que tudo sabem, tudo vêm? Provavelmente, face aos episódios de amnésia que tantas vezes assaltam as minhas estruturas cerebrais, deverão saber mais sobre o meu passado do que eu e ainda assim fizeram-me falar sobre ele. Fizeram-me refletir sobre aquilo que eu fui e sou... sobre o passado e o futuro... Talvez seja essa a chave! São onnipresentes, vêm tudo o que digo e faço. Manipulam objetos, realidades. Fazem-me viajar entre mundos paralelos, ver coisas que nunca vi ou ousara pensar. Ainda assim, não sabem o que eu penso. A minha visão e interpretação da realidade, daquilo que eu opero dia a dia, do exercer das minhas funções como docente. Sim, já sou professor. Irei relatar-lhes pontualmente aquilo que penso, aquilo que sinto, os meus desejos e querer. Um diário, uma série de cartas, algo do género. Depois de redigidos, como chegarei a eles? Não sei, mas nunca me coube ir ao seu encontro e tudo aconteceu por algum motivo. Farei a minha parte!

Porto, 02 de Outubro de 2014

Caros membros do Magnum Consilium Illuminórius

Escrevo-lhes esta carta num ocasional papel, decerto distinto daqueles onde escreviam vossas excelências outrora, com os pés na terra e os olhos postos lá longe. Pelo meio, o gabinete de Educação Física. Fica logo acima do meu templo de luz, de sapiência e realização. Sou feliz neste lugar, de saltos e rodopios, cor e movimento, sorrisos e olhares rasgados, de quem é criança ou um dia já o fora. É aqui que eu me imagino.

Da primeira vez que me levaram ao vosso encontro exigiram-me que refletisse sobre o meu passado, sobre aquilo que sou, assim como sobre o que quero ser. Um Clichê, semelhante ao que digo aos meus caloiros: “quem são, de onde vêm, para onde vão”. O ressurgir de todas essas memórias produziu mais eventos do que o esperado. Dei por mim a pensar no tipo de professor que queria ser. Em apenas duas semanas percebi que aquilo que gostaria de ser é deveras improvável. Pelo menos em parte. Ainda assim, não atropela qualquer sonho ou ambição. Como queria eu ser um professor de proximidade, que joga, salta e vibra com os seus aprendizes, que lavra atletas de corpo e homens e mulheres de mentes famintas? Realidade utópica, um não-lugar neste lugar que é o meu. Pelo menos assim o parece, de momento.

A primeira aula foi interessante. Sei o quão importante é o professor deter o domínio da turma e, como tal, fazendo jus aos falares sobre as primeiras impressões, não esbocei um sorriso. Deviam de ver a cara deles! Focados, surpreendidos pela minha postura intocável. Porque estou eu a contar-vos tudo isto se provavelmente o viram? Não me custou nada ser assim! Faço-o com facilidade, mas não de natureza. Será que terei de ser sempre esta pessoa, ser eu fora de mim, para assegurar o controlo da turma? Seria uma surpresa desagradável, descobrir que teria de acordar todos os dias para vir para um local tão agradável e ser quem não sou com aqueles a quem mais quero dar a sentir a minha essência.

Apesar de esta aventura ter começado há apenas um mês, já me sinto bastante integrado nesta casa. Todos os professores e funcionários são bastante simpáticos e exultam a arte de bem receber. Sinto-me parte de um

grupo familiar, onde se combate diariamente a inércia que a monotonia teima em instalar. Tenho como exemplo o grupo de Educação Física. Faço 22 anos daqui a dois dias e sei que é tradição do grupo o aniversariante presentear os restantes com um bolo. Algo que afasta a carga burocrática que caracteriza as reuniões semanais e possibilita celebrarmos a vida, num clima íntimo, que nos aproxima nos momentos bons e menos bons com que a profissão nos brinde.

Já houve igualmente espaço para observações e correções do professor cooperante. Não tem intervindo muito, mas fá-lo de uma forma direcionada e específica. Disse-me que deveria melhorar a dicção e a fluência do meu discurso no processo de interação com a turma. É um defeito de fabrico, que se arrasta desde que me conheço e sobre cujas implicações nunca necessitara de refletir. Apesar de ser algo que reproduzo inconscientemente, reconheço que, por vezes, a acentuada velocidade com que falo, coadjuvada com o forte sotaque regional, poderá dificultar a perceção daqueles que me escutam e aguardam explicações concisas e claras da minha parte. No entanto, o incremento desta minha capacidade será vantajoso em todos os sentidos da minha vida futura profissional e, como tal, irei depositar parte dos meus esforços diários na melhoria desta dimensão.

As observações do professor cooperante não se cingiram apenas ao discurso e alargaram-se a outras dinâmicas. Pormenores bastante específicos, dirigidos a todos os elementos do núcleo de estágio, que podem interferir em todas as dimensões do desempenho docente. Trata-se de implementar rotinas no comportamento dos nossos alunos, a partir do momento em que entram no espaço de aula e definir estratégias que possibilitem ao professor dedicar mais tempo à parte fundamental da aula, diminuindo os incidentes que ocorrem durante a mesma e que levam ao dispêndio de uma maior quantidade de tempo em tarefas de gestão²⁹. Mas há também certas rotinas que devemos estabelecer no nosso desempenho. Um posicionamento que permita obter uma visão panorâmica da aula ou ações não-verbais facilmente perceptíveis pelos alunos, que constituam e sustentem a minha identidade³⁰, facilmente

²⁹ Rink (1993)

³⁰ Siedentop & Tannehill (2000, p. 100)

reconhecíveis como minhas. Esta última será certamente vantajosa em dias em que a voz careça de sério repouso.

Ser professor cada vez mais se revela uma profissão complexa aos meus olhos. Pensava que já detinha uma série de competências que fariam de mim um bom profissional: presença, boa projeção de voz, conhecimento robusto das matérias de ensino, facilidade na demonstração. Tudo isto contribui para ser um bom professor. Insuficiente! Tenho um ano de metamorfose pela frente. Dispo-me de pretensões, qualidades, expectativas. Revisto-me da humildade, do trabalho, do esforço. A partir de hoje irei centrar esforços naquilo que será passível de melhoria e apenas encontrarei satisfação na reflexão de um desempenho de excelência. Será o esforço de uma vida, decerto, mas estarei sempre cá para o assumir.

Tenho lido sobre o excelso, a beleza, a virtude e a podridão. Os poetas parecem não se faltar de levantar questões que a todos perturbam, que são e sempre serão inquietudes do ser humano. Fazem-me refletir, querer ser mais e melhor. Muitas vezes, levam-me a mergulhar no seu mundo, como se fosse meu. Rever-me num espelho que sempre lá esteve para mim. Aproximaram-se sorridentes, por entre capas e páginas tantas, arrebatando-me mente e alma, pela grandeza e primor. Deixo-vos um que me marcou particularmente, decerto senhor vosso conhecido e amigo, que escrevera sobre mim e nunca o soubera até hoje.

Declaro-me da linhagem desses
Que do escuro rumo ao claro aspiram

*Johann Wolfgang von Goethe*³¹

Atenciosamente,
Victor Barbosa

³¹ Von Goethe, cit. por Gasset (2007, p. 84)

Capítulo IX

O mapa de um templo de glória

O covil. É assim que carinhosamente lhe chamamos. O nosso espaço, o nosso pequeno e reconfortante recanto, onde nos reunimos tardes a fio: o gabinete de Educação Física. Situa-se no 2º andar da torre do extremo poente do edifício, isolado de tudo e de todos, onde as mentes se libertam e voam livres da pressão que a extensa carga de trabalho nos coloca. O quarteto fantástico. É assim que gostamos de nos intitular. Eu, a Inês, o Bruno e o Marcelo. Feliz o dia em que o destino me presenteou com a possibilidade de desbravar os trilhos da Educação lado a lado com estes três bravos soldados. Comemos juntos, dividimos boleias, brindamos à conquista. Partilhamos histórias de vida, novas experiências (nem sempre boas). Somos o ombro amigo, o crítico omnipresente, o psicólogo e o pai. Somos simbiose em transporte ativo, mais fortes juntos, enfraquecidos quando separados. Uma amizade que já vem de águas passadas e cresce sólida a cada dificuldade que a profissão docente e a vida nos apresentam.

É sexta-feira. A tarde já vai longa, o sol mais perto do seu trajeto final. Um a um, por razões pessoais ou profissionais, vamos arrumando o material e abandonando o covil, num sentimento de dever cumprido e necessidade de redirecionar focos e energias para outros ofícios. Na ausência de qualquer fator que me leve a acompanhá-los, decido ficar. Só mais um plano de aula. Um último esforço, com vista a um fim de semana mais ocioso.

Nas reuniões que antecederam o início do ano letivo, o grupo de Educação Física distribuiu as modalidades a lecionar pelos diferentes anos de escolaridade, tendo em conta as características dos espaços disponíveis, as especificidades técnicas das modalidades e a sua relação com o nível de desenvolvimento psicomotor que define cada faixa etária, perspetivando uma articulação vertical dentro de cada ciclo de ensino. O resultado final ditou que neste primeiro período seriam lecionadas ao 7º ano as modalidades de ginástica de solo e patinagem, tendo sido reservadas algumas aulas para o treino da resistência aeróbia, com vista à preparação para o corta-mato, evento que irá decorrer na última semana do 1º período letivo.

I. Escalo e conquisto as astrais colinas do planeamento

Apesar de a ginástica de solo ser das modalidades com o qual estou melhor familiarizado do ponto de vista prático, a estruturação de situações de aprendizagem diversificadas e articuladas, vertical e horizontalmente, (semelhante ao efeito em hélice)³², exige-me um maior aprofundamento da matéria, de modo a ser capaz de desenvolver um ensino eficaz, fundamentado e que contribua para o incremento dos níveis de motivação dos alunos para a prática. Este último fator revela-se determinante nesta modalidade, pela exigência técnica e o medo que se instala em alguns alunos após uma execução mal sucedida. Contribuiu inclusive para a criação de uma imagem menos positiva desta modalidade, em contexto escolar, originando a exclusão da mesma do currículo de algumas instituições escolares.

Procuro auxílio e suporte-me nas situações de aprendizagem explanadas no módulo 7 do Modelo de Estrutura de Conhecimentos (MEC) da Vickers³³, documento que desenvolvi para o planeamento desta modalidade. Envolto em folhas várias de um documento extenso demais – criticou o professor cooperante – procuro selecionar as situações de aprendizagem que mais se adequam ao estado atual dos meus alunos e às respostas que os mesmos têm dado nas últimas aulas. O foco é enorme, movido por uma vontade ávida de terminar rapidamente e rumar ao doce e esperado lar.

- A pressa é inimiga da perfeição, sabe-lo decerto.

Um espasmo de exaltação. Sou profundamente surpreendido por uma voz tenra, de mulher madura. Apresso-me a dar o rosto à voz que a mim se dirige. Não provém da porta, sequer do lado oposto da mesa. Nasce da cadeira ao meu lado, fala-me ao ouvido. Mantenho-me imóvel, pávido com tamanha situação. Procuro verbalizar inquietações, questões que me devolvam a sanidade. Gaguejos, apenas isso e nada mais.

- Acalmai-vos Senhor, não tendes motivo algum para ficar em tal estado.

³² Mesquita & Graça (2011, p. 54)

³³ Vickers (1990, p. 139)

Senhor? Retomo uma postura serena. Observo e analiso. Tenho diante de mim uma mulher, na casa dos cinquenta anos, quiçá sessenta, de cabelos curtos e escuros, de porte físico algo avolumado, numa vestimenta formal e cuidada. Pesquiso nos calabouços das minhas estruturas cerebrais, memórias passadas, onde me reencontre com esta figura, algo que me associe a ela. Talvez não seja essa a chave. Apenas uma pessoa me trata de tal forma e não é uma mulher. A voz é distinta, mas o discurso permanece intacto. Só pode ser ele!

- Igétis?! *Porquê o corpo desta mulher?* – questiono, intrigado.

- *Podeis não reconhecer, mas esta é a figura de alguém que vos é mais próximo do que imaginais. Apesar de nunca a terdes visto, tendes lido e estudado bastante o trabalho de Joan Vickers, a Senhora que me dá corpo.*

- *Já me provou que consegue manipular objetos. Ainda assim, desconhecia essa vossa capacidade de incorporar seres vivos nesta minha dimensão.*

- *Um processo de interação inter dimensional exige uma vastidão de cuidados que vão além daqueles que podeis imaginar. Pela experiência que adquirimos ao longo dos largos anos em que operamos, sabermos ser mais seguro manipular objetos ou assumirmos a figura de um ser da vossa dimensão, do que levar-vos à nossa. É assim que conseguimos manter a nossa entidade oculta e que reduzimos os riscos de danos físicos e estruturais em vós, que embora residuais, ocorrem sempre que viajais entre os portais das nossas dimensões.*

- *Mas... onde está e o que está a acontecer neste momento a Vickers? Tem sequer consciência da sua presença física nesta precisa sala?*

- *Além da incorporação física, retemos igualmente todo o conhecimento contido no campo intelectual da pessoa que nos dá forma na vossa dimensão. Neste momento, do outro lado do mundo, a Joan encontra-se num sono profundo, sem perceção alguma do que aqui ocorre. O movimento consciente de dois corpos geneticamente idênticos, no mesmo espaço dimensional, poderia criar conflitos cerebrais irreversíveis, algo inconcebível pelos princípios que nos regem e os quais cuidamos para que não ocorram. Além disso, apesar de ser*

alguém de quem outrora havemos cuidado e ainda estimamos, pelos contributos fornecidos à ciência, não detém qualquer conhecimento do que ocorre neste momento.

Solto um sorriso tímido. Hábito meu, natural e incontável, em situações que em nada condizem com tal ação da minha parte. É o resultado de tudo o que acabo de ouvir. É um novelo de surpresas sem fim, que cada vez mais me parece arrastar para uma realidade surreal, a qual me tento abstrair, combatendo a demência perante a incredulidade que me assombra a cada som, a cada gesto que provém daquela figura viva, mas que não existe neste meu mundo.

- O caminho para a excelência é tortuoso, repleto de socacos e vigas estreitas, onde o homem encontra e enfrenta os seus medos, os seus tormentos, se destrói e volta a nascer, transcendendo acima dos comuns. – prossegue o Igétis - Sabíeis Senhor, que estaríeis sob testes de vossa competência, vosso engenho e empenho, no menosprezo do bom e almejo do melhor e do mais alto. Este é apenas mais um teste, entre tantos outros. Dizei-me, pois, o que haveis retido e entendido das sábias palavras de Vickers e de que modo contribuiu ela para o vosso trabalho.

- Há muito para se dizer sobre a autora em questão e o seu trabalho. Antes de mais, tal como eu, é professora de Educação Física e todo o modelo desenvolvido por ela foi fruto dos dilemas que encontrou na sua prática como docente: a dificuldade em aplicar os programas nacionais e a falta de esclarecimento que estes comportavam na sua estrutura, ao nível de “como” ensinar, focando-se apenas no “quê”; o escasso tempo disponível para o ensino de cada modalidade e o nível de especificidade que caracterizava cada uma e a diferenciava das restantes, algo que exigia um conhecimento aprofundado e estruturado da matéria³⁴; e na dificuldade em definir, de uma forma organizada e estruturada, o conhecimento base do nosso objeto de estudo, o que dificultava (e ainda dificulta) a tarefa de descrever e valorizar o papel da Educação Física e o trabalho que esta se propõe a desenvolver com

³⁴ Vickers (1990, p. ix)

as crianças e jovens, renunciando a algo que é de conhecimento do senso comum³⁵. Como resposta a todas estas problemáticas, criou um modelo que identificasse a matéria nuclear de cada modalidade e a organizasse hierarquicamente, em estrita relação com o meio e os agentes envolvidos, possibilitando uma organização mais clara, concisa e eficiente do processo de ensino.

Num ar de aprovação, vira e remexe alguns dos documentos elaborados por mim e já corrigidos pelo meu professor cooperante. Prossigo.

- Dos 8 módulos que constituem este modelo, o módulo 4³⁶ é aquele do qual tenho retirado maior proveito e utilidade para a minha prática. Neste identifiquei os conteúdos que iria lecionar e a forma como estes iriam progredir ao longo do total de aulas previstas para a Ginástica de Solo. Separei os conteúdos pela categoria transdisciplinar em que se inserem e categorizei-os em diferentes funções didáticas: introdução, exercitação, consolidação, revisão ou avaliação³⁷. Tendo em conta a elevada dificuldade técnica inerente às habilidades motoras da ginástica, decidi adotar uma sequência de ensino da base para o topo³⁸ e organizar os conteúdos do mais simples para o mais complexo, a partir de uma desconstrução da prática que permita uma melhor compreensão de cada elemento simplificado, para posterior construção e reprodução do todo.

- Qual dos módulos sentiste mais dificuldades em elaborar?

- Sem dúvida o Módulo 1³⁹, a estrutura de conhecimentos. Revelou-se essencial para a construção da Unidade Temática e para a consolidação dos meus conhecimentos relativamente à modalidade. No entanto, como se trata de um módulo excessivamente teórico, com um vasto repertório de informações, obrigou-me a realizar uma boa síntese da informação disponível, tarefa nada fácil por vezes.

³⁵ Vickers (1990, p. 3)

³⁶ Vickers (1990, p. 99)

³⁷ Vickers (1990, p. 100)

³⁸ Vickers (1990, p. 104)

³⁹ Vickers (1990, p. 55)

Cesso o meu discurso por momentos. Denoto uma atenção anormal da mulher (ou de *Igétis*, não sei como o deva invocar) na decoração da sala, nos comunicados afixados no placar de cortiça, na minha peça de fruta que inerte repousa no canto da mesa, na janela que ilumina toda a sala.

- *Está tudo b...?* – questiono-o, enquanto procuro colocar a minha mão no seu ombro.

- *Não deverá tocar-me!* – responde-me, num estado de exaltação como nunca o havia visto – *Jamais Senhor! A minha presença nesta dimensão exige, como já lhe havia dito, uma série de cuidados que não deverão ser depreciados!*

(Pausa)

- *Como lhe contei não faz muito tempo, não existe um consenso dentro do Magnum Consilium sobre as principais razões que despertaram todo o processo que levou ao estado em que nos encontramos atualmente. Como tal, permanecem desconhecidas as fontes catalisadoras de um conjunto de efeitos que ocorrem em determinadas situações.*

- *É essa a razão que o impele a rejeitar o meu toque? Desconhece o que pode acontecer?*

- *Infelizmente conheço... – replica, num tom de voz menos impetuoso – Estávamos em 1921. A Guerra Polaco-Soviética havia terminado fazia pouco tempo e as cidades recuperavam o fulgor. Em Varsóvia, Józef, um rapaz de idade semelhante à vossa, sobrevivia a uma das grandes batalhas pela independência do seu país e destacava-se no mundo académico, surgindo como um nome de honra e esperança. Era um possível exemplo daquilo que procurávamos. Em dado momento, cruzamos olhares e palavras como hoje aqui faço consigo. Tal como o Senhor, também ele se sentiu impelido a um toque amistoso, pele na pele... Primeiro e último toque. Destino inadiável de quem desconhece e se rende a um gesto natural e cordial. Desfaleceu e ali pereceu. Infortúnios de uma vida que não sorri ao mais benfeitor. Józef caiu na marginalidade das páginas da história.*

- (Pausa) *Estou sem palavras...*

- Numa ação quase imediata – prossegue o Igétis – o corpo que me dava forma entrou em colapso, numa série de eventos fisiológicos fatais, dando-me apenas tempo de aceder a um breve portal disponível naquele espaço, desconhecido por mim até esse momento. Andei durante dias à deriva num espaço interdimensional nulo, que hoje conhecemos e designamos como Emptywall, aguardando um possível resgate do Magnum Consilium. Foi um acontecimento que marcou drasticamente o nosso sistema operacional desde então, ao nível do modo operandis a adotar e das regras de circulação no espaço interdimensional. Apesar de as causas permanecerem desconhecidas, reconhecemos o perigo das consequências e trabalhamos no sentido da prevenção, com base no conhecimento que detemos.

Levanto-me e percorro a sala, passo a passo, num pensamento que se estende às unidades motoras. Não pretendia causar transtorno algum com um gesto tão intuitivo para mim como um toque. Sou sujeito do desporto, do contacto, da proximidade física. O toque é uma ação intrínseca à minha forma de comunicar, fazendo transparecer no gesto aquilo que, por vezes, às palavras é inibido ou proibido.

- É apenas isso que tendes a dizer sobre o modelo, Senhor? – questiona-me, numa mudança súbita de postura.

- Não excelentíssimo Igétis, longe disso. Vejamos. No módulo 5⁴⁰ tive a oportunidade de considerar e estabelecer quais seriam os objetivos mais adequados ao contexto e ao nível dos meus alunos, assim como incrementei o meu conhecimento relativo às componentes críticas de cada habilidade motora, algo que contribuiu para o incremento da qualidade do meu feedback corretivo e que atualmente me auxilia bastante na construção dos planos de aula. O módulo 6⁴¹ permitiu-me refletir e idealizar os métodos mais adequados para proceder a uma avaliação contextualizada e adequada à dinâmica da turma. Todos os módulos se encontram intimamente ligados e estabelecem uma relação de simbiose inevitável. Enquanto o módulo 1 remete para um tipo de conhecimento declarativo, funcionando como uma base de dados de toda a

⁴⁰ Vickers (1990, p. 111)

⁴¹ Vickers (1990, p. 132)

informação pertinente relativa à modalidade, os restantes módulos são estruturados com base num conhecimento processual, onde se estabelecem as diretrizes de intervenção, as estratégias que o professor irá adotar com base nas variáveis que caracterizam e condicionam o contexto da sua prática⁴².

- Muito bem... É possível constatar que possúis algum conhecimento teórico nesta área do planeamento. No entanto, as correções do vosso professor cooperante são vastas ao longo de todo o documento que estruturastes...

- Sim, tenho de melhorar em alguns aspetos. Além de ter construído uma Unidade Temática demasiado extensa, que se torna menos prática que o apetecível, devo melhorar na construção do módulo de Extensão e Sequenciação dos conteúdos. A tabela que espelha os conteúdos da primeira deverá tornar-se mais explícita e completa. Tenho de conseguir sintetizar e concentrar o máximo de informação pertinente naquele pequeno espaço, de modo a tornar-se-me fácil visualizar, de uma forma rápida e simples, os conteúdos e processos a lecionar em cada aula. Acresce que sei também que esta UT ainda sofrerá várias alterações, visto depender bastante da resposta dada pelos alunos, aula após aula, o que poderá obrigar-me a reduzir ou aumentar o nível de exigência das habilidades que estiver a lecionar. Cada vez mais procuro proceder a um processo de imaginação, em que confronto as minhas expectativas daquilo que os meus alunos podem fazer, com as possibilidades que as condições da prática habitualmente me oferecem, assim como as imprevisibilidades que a caracterizam. Sei que pouco a pouco serei mais eficiente neste exercício e os ajustes serão cada vez menos. Quanto ao módulo 8⁴³, de aplicação, onde se destacam o planeamento anual e os planos de aula, tenho de repensar o modo de conceção do segundo.

- De que forma tendes falhado na elaboração do vosso plano de aula? – questiona Igétis.

- Principalmente em dois aspetos. Primeiro, tenho de o tornar claro. Por exemplo, caso não possa comparecer à minha aula, o plano de aula deverá

⁴² Vickers (1990, p. 17)

⁴³ Vickers (1990, p. 151)

refletir, de forma clara e concisa, todas as dinâmicas que tinha estruturado para a mesma, de modo a que o professor substituto seja capaz de as compreender e não se comprometa o processo de ensino-aprendizagem. Por vezes procuro tornar a leitura do plano tão simples e prática para mim que não concebo a possibilidade de outras pessoas não serem capazes de o entender. Não peço por excesso e procuro focar-me naquilo que é estritamente necessário, mas posso pecar por defeito. Tal como dizia o Professor Jorge Bento⁴⁴, a definição do essencial e a concentração em pontos fulcrais são requisitos indispensáveis em todos os níveis do planeamento. O segundo aspeto em que falho é na identificação das características que definem um bom objetivo do domínio motor.

- Ora aí tendes um tema de sensível trato. Muitos dos vossos colegas professores ainda têm dificuldade na compreensão e aplicação dos objetivos, induzindo-se facilmente em erro.

- Acredito que sim! Tenho lido um pouco sobre esta temática de modo a esclarecer qualquer dúvida que me reste, pois um planeamento deficitário ao nível dos objetivos irá afetar seriamente a qualidade da aula e, em consequência, a aprendizagem dos alunos, não fossem eles o espelho daquilo que o professor augura que os alunos sejam capazes de aprender ou realizar com sucesso naquela aula. Descobri que existem várias estruturas que podemos adotar na construção de um plano de aula e que, independentemente do formato escolhido, o plano de aula deverá refletir os objetivos para cada situação de aprendizagem, tendo em conta: o comportamento específico esperado, a situação contextual e as componentes críticas e/ou critérios de êxito⁴⁵. A estrutura que eu adoto nos meus planos de aula, divide o objetivo referente às habilidades motoras nessas três categorias, explanando de forma concisa um comportamento específico, a situação de aprendizagem em que este poderá ver-se cumprido e as componentes críticas e/ou critérios de êxito que eu pretendo que se reproduzam na prática, de modo a asseverar o grau de sucesso dos meus alunos e poder emitir um feedback pedagógico sustentado e preciso.

⁴⁴ Bento (2003, p. 57)

⁴⁵ Vickers (1990, p. 124)

- Como podeis agora constatar, é bem mais simples do que aquilo que aparenta ser...

- Sim, há certos aspetos do planeamento que fazem mais sentido para mim agora. Lembro-me de não há muito tempo ter passado por um dilema concetual semelhante nas didáticas de ensino, na tentativa de me tornar esclarecido naquilo que distingue um critério de êxito de uma componente crítica. O primeiro pode englobar o segundo. Se o nosso objetivo for de cariz qualitativo, remetendo para a ação biomecânica da habilidade, podemos designa-lo de componente crítica. No entanto, se pretendermos averiguar se o aluno cumpre ou não, com sucesso, uma dada componente crítica, designamo-lo como critério de êxito ou critério de sucesso. Pode remeter, portanto, para uma vertente quantitativa. No entanto, em dados momentos, como na avaliação sumativa, estes dois conceitos podem significar o mesmo, visto que o objetivo passa por analisar se o aluno, efetivamente adquiriu competências efetivas para executar a habilidade, o que pressupõe eficiência/eficácia tática ou técnica. Tendo como certo que um planeamento inadequado corresponde a uma má aula, todas estas minhas fragilidades concetuais acabam por ter uma influência nociva na prática. Com efeito, o sucesso ou insucesso de uma aula é o reflexo da qualidade do seu planeamento. Como tal, terei de investir mais vincadamente no esclarecimento de algumas questões de natureza concetual.

Escuto um som, alguém que aguarda uma resposta. Vem do exterior do gabinete, provavelmente das escadas de acesso à torre. Apresso-me a ir ao encontro dele e dar sinal da minha presença, não vá ficar fechado naquele espaço, por desconhecerem que ali estou.

- O SôTor vai ficar aí por muito mais tempo? – questiona-me a funcionária responsável pelo espaço da Educação Física - Não queria incomodá-lo, mas precisamos de fechar as portas de acesso ao pavilhão.

- Não há problema D. Felismina, dê-me dez minutos.

É um pedido compreensível. A tarde quente que se fazia sentir quando aqui entrei já deu lugar a uma espécie de crepúsculo e devo ser o único docente que ainda permanece no edifício. Retorno ao covil e vejo-me sozinho.

Eu e uma colina de papel. O *Igétis*, já desapareceu. Movido pela possibilidade de um encontro indesejável, abandonou o espaço e deixou-me, uma vez mais em suspenso, na incerteza do propósito da ocasião. Tal como os alunos, careço de um *feedback* positivo, corretivo, qualquer coisa que me impulsione a evoluir. Sou humilde e resiliente, aguento bem com ambas cargas.

Enquanto recolho o meu material, vejo um papel cuja origem desconheço. Um papel banal, de cor comum. No entanto, uma evidência causa-me alguma estranheza: tem o meu nome, a tinta preta, semelhante às produzidas no computador e que ganham vida quando impressas. Vê-se que foi rasgado com algum cuidado na sua borda superior. Comporta uma mensagem...

É um erro supor que o homem ocupa um espaço limitado no universo: cada homem vai até ao interior da terra e até ao âmago do céu.

Raúl Brandão, *Húmus* ⁴⁶

⁴⁶ Brandão (2003)

Capítulo X

*Um mundo de pequenos
samurais*

É mais um dia na *Francisca*. Chego cedo, gosto de preparar a aula, rever alguns conceitos, preparar a música para o aquecimento. Gosto de colocar música na parte inicial da aula. Aquece-me a alma, incrementa a predisposição dos alunos para a prática e melhora o ambiente de aprendizagem. Não perspetivo contras. Hoje a aula é de cem minutos. Desde a primeira aula que a turma foi advertida sobre a importância da pontualidade, de modo a ser possível rentabilizar ao máximo a reduzida carga horária disponível. São vinte e seis alunos, um grupo algo avolumado que se divide equitativamente por ambos sexos.

Escrevo o sumário no gabinete médico, espaço adjacente à zona dos balneários e próximo de todos os espaços de Educação Física, habitualmente utilizado pelo grupo. A minha audição é agredida por um barulho anormal, inapropriado para a zona em questão, diga-se. São eles decerto, os meus alunos. Crianças, na casa dos doze anos, vivem numa euforia constante, por vezes difícil de controlar em contexto de aula. Contrariamente ao comportamento, não posso criticar o empenho que estas crianças colocam em cada aula. Cada movimento é um ritual de libertação, salvação das amarras que as aulas teóricas lhes colocam. Entro no balneário masculino, não digo uma palavra, sabem o que significa. Aos poucos abandonam o espaço e dirigem-se para o G2. Pontuais desta vez, apenas graças ao meu alerta.

Mais uma vez, recorro a uma organização da aula por estações. Começo a pensar que se possa estar a tornar um pouco aborrecida, mas não encontro para a ginástica alternativa válida, que contemple tantas valências como esta. Além de manter os alunos em níveis elevados de empenhamento motor, liberta-me para tarefas como as ajudas individuais em habilidades de maior dificuldade, feedback e supervisão da turma. Estando cada estação ilustrada com as tarefas específicas a desempenhar, ao sinal sonoro os alunos progridem no espaço. Um grupo de alunos apresenta comportamentos fora da tarefa. Chamo-os à atenção e a aula continua. Esta organização da aula facilita o controlo da turma e a circulação interestações, ocorrendo uma gestão mais eficaz do tempo. O ensino das ajudas adquiriu um papel de relevo neste processo. Assumiram-se desde a primeira aula como um conteúdo a aplicar e

exercitar nas habilidades mais básicas, de modo a incrementar os níveis de autonomia dos alunos e a entreaajuda entre os mesmos.

Volto a advertir a turma. Nem todos são culpados, longe disso, o grupo em questão é sempre o mesmo. São sete rapazes. Rebeldes e irreverentes, recaem frequentemente em comportamentos desviantes e fora da tarefa, quebrando as regras e rotinas impostas no espaço de aula. Apesar de se empenharem no desempenho das tarefas propostas, influenciam negativamente o funcionamento da aula e contaminam o ambiente de aprendizagem. Todo o planeamento é idealizado tendo em conta este fator de enorme influência na dinâmica da aula. Inicialmente enumerava os alunos aleatoriamente, de um a quatro, de modo a formar quatro grupos dentro da turma. Quando tudo funciona bem é indiferente o modo como os alunos são agrupados, sendo possível desprezar parâmetros como a compatibilidade social, o género ou o nível de desempenho, pelos benefícios que a heterogeneidade grupal integra⁴⁷. No entanto, cada contexto define o grau de aplicabilidade de cada conceito. Como tal, o contexto específico da minha turma não me permite adotar um método de seleção aleatório, visto que deste resulta, por vezes, grupos problemáticos, onde se reúnem dois ou três dos alunos acima mencionados, que facilmente criam conflitos entre si e prejudicam a dinâmica do grupo em que se inserem, contagiando toda a turma.

Sinto-me exausto. As aulas de cem minutos, pela sua elevada durabilidade, obrigam-me a concentrar-me constantemente no controlo da turma, na instrução, na gestão do tempo e organização das tarefas, algo natural face à complexidade inerente ao desempenho docente. Esta aula contemplou demasiados incidentes que, por mais que reflita, se revelam difíceis de contornar.

Uma aluna começou a chorar, aterrorizada com o facto de ter de executar um rolamento à retaguarda engrupado com ajuda; o Joaquim começou a chorar porque três colegas tomaram a iniciativa de o ajudar a realizar uma habilidade simples como o avião e este desequilibrou-se e bateu

⁴⁷ Rink (1993, p. 71)

*com a cabeça no chão; o Raúl queria bater num colega porque este estava a gozar com ele; o Afonso entrava constantemente em comportamentos fora da tarefa e perturbava todos em seu redor. Enfim, uma série de acontecimentos que se desenrolavam contínua e desenfreadamente e limitavam inúmeras vezes o desenvolvimento normal das atividades da aula*⁴⁸.

É certo que aulas de EF se apresentam como sendo mais propícias ao desenvolvimento de comportamentos desviantes e à ocorrência de problemas de indisciplina, pelo caráter mais aberto e físico, que incrementa o confronto entre os alunos⁴⁹. No entanto, é da minha responsabilidade estruturar regras e rotinas que reduzam a frequência deste tipo de ocorrências. No fundo, é esse o papel do professor: idealizar estratégias. A idealização é o que distingue o professor do cientista. Ambos detêm o conhecimento, mas passa pelo primeiro a responsabilidade de torná-lo atraente para os seus alunos, controlando as interferências contextuais em prol da aprendizagem. Não obstante, deve partir dos alunos o empenho e interesse em progredir, visto que aprender não é uma consequência direta do ensino⁵⁰ e este não assume uma linha de ação unidirecional. Deverá assumir-se como um processo de ensino-estudo-aprendizagem, tomando por estudo aquilo que o aluno faz para aprender⁵¹. Neste capítulo, não posso apontar muitas falhas aos meus alunos. Apesar da postura inadequada que alguns adotam, a turma, na generalidade, revela bons níveis de empenho nas tarefas desenvolvidas.

A incidência de excesso de peso e excessiva percentagem de massa gorda dos meus alunos é outro tema que me desperta alguma preocupação. São vários os casos de sobrepeso, obesidade ou com excessivo perímetro abdominal. Além das implicações, atuais e futuras, que isso poderá ter na saúde deles, é notória a influência que exerce no seu desempenho na prática. Na ginástica são bastante evidentes estas dificuldades. O mais grave de tudo isto é que se trata de crianças de 12 anos, cuja predisposição motora já se encontra bastante condicionada. É algo que desperta em mim algum interesse

⁴⁸ Excerto da reflexão da aula 14 e 15, 16 de Outubro de 2014, UD de Ginástica de Solo, 7ºA

⁴⁹ White & Bailey (1990)

⁵⁰ Mesquita & Graça (2011, p. 41)

⁵¹ Kansanen (2003, pp. 221-232)

e curiosidade, em perceber o nível de gravidade em que estes se encontram e de que forma poderei melhorar o meu desempenho, como professor e educador⁵².

Apesar de todas as inquietações que inundam as minhas longas reflexões escritas, há uma incógnita que permanece: estarei a adotar a postura adequada perante as características dos meus alunos? Esta inquietação já vem do início do Estágio e é uma questão que teima em sobreviver. Será que, face às exigências que a turma me coloca, terei de ser, ao longo de todo o ano, alguém que não sou? Revejo nas profundezas dos meus sonhos, não encontro figura semelhante. Poderei conquistá-los, adaptá-los às características do contexto ou serão indomáveis, intocáveis? Quero conquistar a confiança e admiração destas pequenas mentes, que são parte da minha vida agora. Apenas o tempo o dirá...

I. Entrego-me, pleno, ao poder da mente

Dei hoje por mim introspetivo e surpreso, com um documentário que ouvi na televisão. Nele se revogava um mito sobre o funcionamento do nosso cérebro, que até hoje pensava ser um facto científico mais do que comprovado e aceite: os seres humanos utilizam unicamente 10% do cérebro. Interessante. Pelo que as evidências apontam, não há uma única célula do cérebro que, a um dado momento, não seja requisitada para uma ação específica. Se deixar de o ser ou se se tornar demasiado preguiçosa face às exigências, rapidamente degenera e é colonizada pelas células vizinhas. Agora que penso, tem toda a lógica que assim seja. Porque é que nunca refleti sobre isto antes? Qual foi o motivo que me levou tão levemente a acreditar nisso, como uma realidade inevitável? Desconheço a resposta a ambas questões. Assim como não entendo porque é que nunca questioneei o que leva o céu a ser azul. Sempre lá estive, tal como o cérebro.

Há cerca de um ano, a minha vida mudou. Ou pelo menos a perspetiva que tinha dela. Foi-me apresentada uma ferramenta ímpar, com um poder

⁵² Tema desenvolvido no capítulo XVI – Estudo Experimental

tremendo, capaz de mover mentes e mundos, sociedades e culturas: a Reflexão. Senhora omnipresente, habita onde residam, sedentas, as mentes mais inquietas. Obrigaram-me a reflexão constante, dentro e fora das aulas, sem descanso algum. Não havia momentos ideais, era uma ação ininterrupta. Um modo de ser e estar na vida, diziam. Certo dia, entranhou-se em mim. Estranhei, não a sentira outrora desta forma. Hoje não sei viver sem ela. Esconde-se nas minhas manhãs enérgicas, impera nas minhas exaustivas tardes de trabalho, exalta-se nas insónias que me inquietam em noites várias. Governos tentaram contê-la, receosos do poder que esta arma, aliada ao conhecimento, poderia dar às massas que a ousavam controlar. Ainda hoje assim o é, embora de uma forma mais dissimulada.

Cultivaram em mim o poder da reflexão e hoje procuro retribuir esse dom. Retribuo na escrita, no pensar austero e profundo sobre os fantasmas da minha prática. Apenas *professores críticos e exigentes procuram as causas na própria actuação e interrogam-se acerca dela*⁵³. É na natureza deste processo, nunca estanque, que aprimoro constantemente a qualidade das minhas reflexões, aprofundando as dinâmicas em que posso evoluir, de modo a absorver na plenitude as valências que contribuem para a emancipação da minha prática. Houve dois autores em particular⁵⁴, que me permitiram refletir sobre a qualidade das minhas reflexões escritas e descobrir se estaria a adotar uma metodologia adequada no processo de reflexão acerca das problemáticas que a minha prática tem levantado. Percebi que, graças à exigência que me foi incutida no 1º ano de mestrado, estou atualmente num patamar evoluído neste processo. Para *Hatton e Smith*⁵⁴ é possível identificar vários tipos de escrita na *praxis* do professor reflexivo, que podem flutuar entre um relato puramente descritivo e pobre na análise crítica e reflexiva – típico do professor iniciante – até uma análise dialógica dos eventos decorridos, que levam a uma profunda reflexão crítica dos problemas e posterior procura de soluções. Situo as minhas reflexões inseridas no âmbito das segundas. Apesar de diversas vezes sentir dificuldades em descobrir as fontes dos dilemas da minha prática, todo este

⁵³ Bento (2003, p. 176)

⁵⁴ Hatton & Smith (2006)

processo simplificou-se com a adoção de uma técnica que uma professora outrora compartilhou comigo e que tem sido decisiva no sucesso do meu desempenho nesta área. Começo por definir o problema, identifico a causa, descrevo as consequências e termino com a formulação de soluções que irei testar nas aulas seguintes, com o propósito de erradicar o problema que desencadeou o processo de reflexão. A partir daí, todo o processo reflexivo adquire um fio condutor que orienta, de forma decisiva, o meu planeamento e o sucesso ou insucesso da minha prática futura.

Apesar de me ver como uma pessoa bastante humilde e reconhecer o estado embrionário em que o meu desenvolvimento profissional se encontra, nem sempre é fácil reconhecer os erros que a minha prática encerra. O perfeccionismo nem sempre é um bom amigo ou conselheiro e a crescente carga de trabalho não suaviza ou beneficia uma visão positiva.

Abrigo-me num exercício de humildade, serenidade e perseverança, abraço os meus erros e tomo-os como parte de mim. O caminho é longo e tortuoso, mas não devo deixar de desfrutar da viagem. A escola veste-se de cor e movimento e eu dispo-a de defeitos e presunções. Sou um agente do terreno, que avança ousado na vitória sobre as dificuldades e lamúrias da vida docente, facilmente subjugadas pelo prazer e realização que dela advém.

E se o acesso a uma percentagem limitada do cérebro fosse realmente uma realidade? Será que com o estudo, a evolução e o progresso intelectual seria capaz de operar fenómenos paranormais e psíquicos? Conseguiria quiçá navegar livre por esses portais do tempo e do espaço, conviver harmoniosamente com esses seres de transcendência que têm marcado a minha vida nos últimos dois meses, operar algo de bom para a humanidade? É, no entanto, uma possibilidade irreal. Se não o fosse, apenas seria alcançável pelos melhores, aqueles que marcam a sua existência pelo excelso e distinto. Aqueles que se afastam do trivial e colocam o infinito como destino final da viagem. Será então sensato somar um outro exercício à minha vida: irei subtrair as dúvidas e indecisões, multiplicar objetivos e ambições, sem nunca

dividir a coragem e a paixão que me movem. Será essa uma possibilidade real? Não vejo por que não.

Capítulo XI

*A pena pesada e a tinta espessa
no desenho da avaliação*

Deleite, as aulas de Educação Física. Se não fosse por elas talvez já tivesse seguido outro caminho, pensaria apenas nos dias maus, no trabalho em vez de no fogo que habita os olhos daquelas crianças, no cansaço ao invés da paixão. Mas há o sorriso, a agitação que sentira outrora em criança, a beleza de quem vive livre de repressões e se entrega à vida no momento. Tudo isto é sabor, é um toque leve e delicioso no mais íntimo desejo e alcançável apenas por aqueles que vivem e revivem o movimento como se fosse seu, hoje e para sempre.

As aulas de Educação Física. Se não fossem elas, retiravam-me a etiqueta de estudante-estagiário, cortavam a essência do hífen e chamavam-me apenas estudante ou apenas estagiário, escravo das tardes e noites sem fim, de planeamentos desprovidos de sentido e propósito, mergulhado em reflexões utópicas sobre cenários imaginários.

O dia de hoje marcou um ponto final nas aulas de ginástica, em que avaliei o nível de desempenho dos alunos nas habilidades gímnicas. Procurei manter a objetividade que reside no professor que sou, tarefa árdua perante as dificuldades que o processo avaliativo teima em nos apresentar. Digo nós. Não sou o único a senti-lo, falem com os meus colegas e o mesmo vos dirão.

Procurei refletir sobre o que correu bem e o que poderia ter corrido melhor. Inevitavelmente, deixo de parte as primeiras e foco a minha lente crítica nas segundas. O professor define uma data para a avaliação sumativa, estipula o formato da avaliação e o produto daquele momento irá definir aquele algarismo, que ocupa largamente a etiqueta que se lança sobre o aluno. *Porra, não é fácil. E o processo? Já dizia um velho professor meu, pensador destas questões, que na determinação da qualidade de um processo orientado por objetivos, a análise do produto deverá ter, em princípio, uma certa prioridade. A análise do processo permanece, porém, indispensável, uma vez que fornece indicações de fundo necessárias à interpretação dos dados da análise do produto*⁵⁵. Será de facto indispensável ter em conta essa análise, aquando da observação dos vídeos da avaliação. É verdade, durante a avaliação senti que

⁵⁵ Bento (2003, p. 182)

não estava a ser eficaz no exercício das minhas funções, como avaliador, e optei por recorrer à gravação por vídeo. Devido à elevada dinâmica e fluidez das habilidades, ao longo da sequência gímnica, não conseguia intercalar o olhar entre o desempenho do aluno e a folha de registo sem prejudicar o nível de interpretação da técnica observada, ou seja, não consegui observar as componentes críticas que havia definido. A minha reflexão escrita sobre a aula de avaliação espelha esse sentimento de angústia que vivi: *avaliar é saber lidar com e conciliar uma perspetiva objetiva e simultaneamente subjetiva. Conjugar, numa só aula, num só momento, todas as perspetivas que temos do aluno, fruto de um processo contínuo que resulta da prática diária, com um momento de avaliação formal, que refletirá parte importante do produto final de todo este processo não se revela uma tarefa nada fácil*⁵⁶.

Hoje optei por trocar o covil pela sala dos professores. O isolamento em que habitualmente me coloco começa a produzir um efeito contrário ao desejado. Preciso de sentir a dinâmica da escola, cruzar olhares e impressões, firmar o sentimento de que nunca estou só nesta batalha. O rumo, esse não se perde por entre pensares ociosos, pelo menos para já.

- *Já vem no corredor o cheiro a queimado...*

- *Já faltou mais* – replico, sorrindo – *Estou para aqui a martelar no que podia ter feito de diferente nesta avaliação.*

É o *António*, o nosso professor cooperante, que se aproxima para incendiar o espaço com a sua boa disposição. Dirijo-me a ele pelo nome, não aceita tratamento distinto desde o primeiro dia. Faz questão de manter a proximidade entre todo o núcleo de estágio e dá de si mais do que se exige. Trocamos anedotas, histórias passadas, perspetivas de vida. É um exemplo e uma figura paternal, que nos coloca no centro da aprendizagem, que nos leva a arriscar e a refletir sobre os nossos atrevimentos. Não nos fornece receitas para a prática, aliás, defende que não existe tal coisa. Leva-nos a pesar prós e contras e a idealizar estratégias, aula após aula, até alcançarmos a resposta mais eficaz para os problemas e no contexto da nossa prática. Admiro-o

⁵⁶ Excerto da reflexão da aula 23 e 24, 06 de Novembro de 2014, UD de Ginástica de Solo, 7ªA

bastante por isso e também pelo saber e pela postura que tem para conosco. Somos da sua responsabilidade, mas coloca em nós toda a confiança para avançarmos rumo ao desconhecido e conquistar as respostas às inquietações que nos apoquentam. Resgatamo-las na prática. Ele apenas assiste e auxilia, com o olhar atento de quem cuida sem retirar protagonismo, pois esse é o nosso momento de brilhar e fracassar. Não há caminhos ou métodos perfeitos para fazer maturar no mundo da educação, mas não perspetivo melhor método de orientação.

- *Avaliar não é, de todo, fácil. Aliás, é dos processos que coloca maiores dificuldades a um professor. – afirma o António - No entanto, é um processo determinante para a eficácia do teu ensino, visto que possibilita a observação e interpretação dos seus efeitos do processo de ensino-aprendizagem⁵⁷ dos teus alunos, sendo, a par do planeamento, realização e reflexão, uma tarefa central do professor⁵⁸. Além disso, quanto melhor entenderes o seu propósito e o que a caracteriza, mais fácil se tornará. À medida que os anos passam, com a experiência que vais adquirindo, comesças a perceber aquilo que é ou não dispensável nesse processo, de modo a tornares-te num avaliador mais eficiente. No vosso caso, optaram por filmar individualmente cada aluno. No entanto, para um professor com sete ou oito turmas, tornava-se impensável!*

- *Seria pouco prático, de facto.*

- *Mas já percebi que não ficaste totalmente satisfeito com o método que utilizaste. Vamos por partes. Primeiro, a grelha de avaliação que construístes, foi uma ferramenta que facilitou o teu processo?*

- *Nem por isso António. Tinha estipulado que iria classificar as componentes críticas de cada habilidade, mas defini tantas que o processo de registo se tornou uma tarefa arduosa. Foi impossível, para mim, observar a sequência gímnica que o aluno realizava e, simultaneamente, proceder à análise e registo de cerca de dezasseis parâmetros e realizar a avaliação no momento! Na avaliação diagnóstica, a situação já havia sido semelhante, mas éramos os*

⁵⁷ Cardinet (1988)

⁵⁸ Bento (2003, p. 174)

quatro elementos do núcleo a avaliar, o que tornou possível utilizar essa grelha de forma relativamente eficaz.

- É por situações como essas que, nas primeiras três semanas do ano letivo, sou apologista de que os estudantes-estagiários frequentem e colaborem em todas as aulas e se auxiliem mutuamente, de forma a atenuar esse choque com a realidade, que a literatura tão bem documenta⁵⁹. Mas já que falaste na avaliação inicial, quais foram as principais diferenças que sentiste em relação a este momento?

- Eu referi a avaliação diagnóstica e não a avaliação inicial. Apesar de muitas vezes coincidirem, são conceitos distintos. A primeira remete para o propósito e a segunda para o momento em que esta se efetiva. A primeira ocorre sempre que se quer averiguar se os alunos possuem aptidões para iniciar novas aprendizagens⁶⁰ e não em momentos temporais determinados. Como concluímos esse processo nas três primeiras semanas, para todas as modalidades que vamos lecionar este ano letivo, a avaliação diagnóstica simplesmente coincidiu com um momento inicial.

- Estavas atento – replica o António, sorrindo – exatamente! Continua...

- São bastante diferentes. Além daquilo que define a avaliação diagnóstica e que já referi, adotei para a sua execução uma lista de verificação, elencando as componentes críticas de diversas habilidades gímnicas, onde verificava se o aluno realizava ou não cada componente⁶¹, sem atribuir qualquer classificação. A avaliação sumativa foi realizada de forma semelhante. No entanto, criei uma escala de valoração do desempenho de cada componente, que oscilava numa pontuação de 0 a 2, que permitisse quantificar, com maior exatidão, as diferenças existentes entre o desempenho motor dos alunos. Agora que falamos nisso, já analisei os vídeos da aula de avaliação sumativa e agradam-me os resultados. É notória a evolução entre os momentos iniciais e finais da Unidade Didática. É difícil fazer melhor em tão pouco tempo de prática...

⁵⁹ Braga (2001, p. 58); (Caires, 2001, p. 18); Nóvoa (2007); (Veenman, 1984, pp. 143-178)

⁶⁰ Rosado & Colaço (2002, p. 70)

⁶¹ Rink (1993, p. 229)

- É uma boa notícia! Esses valores finais são determinantes para realizarmos um balanço no final de um ciclo de ensino⁶², neste caso, da Unidade Temática. Mas não estavas à espera que assim o fosse?

- Não foi uma surpresa, é verdade. Tenho utilizado a avaliação formativa como ferramenta de regulação do processo de ensino-aprendizagem⁶³. Optei por fazê-lo de modo informal, de modo a ter maior liberdade na seleção das tarefas de aprendizagem. É um processo semelhante àquele que utilizo para a dimensão sócio-afetivo, embora a avaliação desta componente assuma um carácter mais frequente, através do registo positivo e negativo, que realizo todas as aulas. Funciona como estratégia de auxílio no controlo da turma, do mesmo modo que serve o propósito da avaliação. Mesmo que não o queira, sou quase obrigado a fazê-lo, face às constantes investidas desapropriadas daquele grupo de rapazes que sabemos. Esses verão, certamente, a sua classificação final afetada, pela postura que diariamente assumem. É inevitável...

- A sua classificação ou avaliação? – questiona-me.

(Sorriso) - Não, não me equivoquei. Era isso que queria dizer.

- Sabes que há uma diferença, certo?

- Sim. – afirmo, de forma perentória - A Avaliação presta-se à classificação, mas não se esgota nela, nem deve ser confundida com esta⁶⁴, porque pode existir avaliação sem classificação. A avaliação diz respeito a um juízo de valor que se produz, relativamente ao cumprimento dos objetivos inicialmente traçados, que pode ou não ser traduzida numa classificação. Enquanto a classificação surge mais tarde e assume, habitualmente, um carácter quantitativo⁶⁵. Pode, no entanto, assumir um cariz qualitativo, pelo importante papel formativo que comporta no processo educativo. Aqui na escola, a ponderação que é atribuída à classificação de cada categoria transdisciplinar beneficia aqueles que adotam atitudes mais ponderadas e valorizáveis, contando com 25% do peso na classificação final do período para essa

⁶² Rosado & Colaço (2002, p. 27)

⁶³ Rosado & Colaço (2002, p. 61)

⁶⁴ Rosado & Colaço (2002, p. 69)

⁶⁵ Siedentop & Tannehill (2000, p. 178)

dimensão. Não percebo como é que alguns dos meus alunos não percebem o quanto ficam a perder.

- É verdade... mas eles irão perceber mais tarde, não te preocupes. Eles vivem bastante o presente e pouco o futuro. São crianças, é compreensível.

Sinto-me bastante mais aliviado, após esta conversa. O tempo voa e alguns conceitos perdem-se, na linha ténue que separa o disco rígido que é a minha memória e o meu subconsciente.

- Pergunta para exame: avaliação criterial e normativa. O que caracteriza ambas? – questiona-me António, numa ação inesperada.

- Nem de propósito, discuti esses conceitos com o núcleo esta semana, aquando da elaboração do MEC de patinagem. Confesso que já não me lembrava. – respondo, sorrindo – Em todas as avaliações das habilidades motoras, que realizei até ao momento no Estágio Profissional, recorri ao método criterial. Basicamente, consiste em avaliar um exercício ou habilidade, em função de determinados critérios de êxito, definidos na literatura como sendo apropriados ou então critérios adotados pelo professor, em função das condições ambientais. Tem uma forte relação intrínseca com a tarefa⁶⁶. Já uma avaliação normativa pressupõe a existência de um aluno médio, que serve de norma aos restantes, posicionando-se a turma acima ou abaixo deste. Alguns testes de aptidão física espelham esta modalidade de avaliação. No entanto, perspetivo mais vantagens no método criterial. É um método mais abrangente e facilmente adaptável às condições ambientais.

- Correto! A qualidade é outra quando se fazem os trabalhos de casa – replica António, num tom jovial. – Vou-me embora, já estou atrasado para ir buscar a minha filha. Aproveita e vai também.

- Não me importava, mas ainda tenho algum trabalho pela frente.

- Também terei amanhã, quando me entregarem um molhe de folhas para corrigir. Mas nada te impede de o fazeres noutro lugar. Pelo menos assim

⁶⁶ Vickers (1990, p. 133)

espaireces um pouco e não gastas tanto estas cadeiras, que daqui a umas semanas se desvanecem, com o uso intensivo que vocês lhes dão.

(Sorriso) – É da maneira que deixamos a nossa marca na escola para a posteridade. Será um marco difícil de superar pelos que nos sucederem.

Despedimo-nos, num forte aperto de mão e olho cheio de vida, como é habitual. Sorriu-me a sorte, no momento em que fui colocado nesta escola e me foi atribuído tal mestre, na real grandeza da palavra. Como se não bastasse, corro lado a lado com os melhores, aqueles que vêm a queda como uma bênção e o suor como um bem necessário. Nem sempre navegarei um mar de rosas, é certo. Mas a cada aula em que me dou, em cada pormenor que reflito, dou um passo mais que me aproxima do horizonte, largo e abastado, onde num abraço me entrego à dádiva da evolução, rumo a um pensamento superior, mais sapiente e profícuo. É o único querer que pode mover um Homem, que sabe resignar-se à perfeita imperfeição que é a vida, repleta de efemeridades, mas que recusa abster-se de pensar, sonhar e almejar tocar o olimpo, como tantos outros um dia ambicionaram.

I. Corro e deslizo para longe das areias movediças do espírito

Porto, 16 de Dezembro de 2014

Caros membros do Magnum Consilium Illuminórius

Um belo dia de sol e eu sem paisagem dentro de mim para o receber. Que destino este! Nem a gente ter força dentro de si para aceitar estas dádivas puras da natureza!⁶⁷. *Bem que poderia ter sido eu a escrever tal coisa. Cansado estou de tanta formalidade na escrita, com a poesia, alta e esbelta, aqui ao meu lado. Não escreveria é certo, com o engenho deste senhor, mas com a profundidade de um sentimento equivalente.*

É fruto do desejo – aceitável, diga-se - que menores encargos acompanhem o término deste período letivo. Pensar que uma pausa natalícia traria deleites vários, um corpo e alma renovados. Ingénua fui. Não é tempo disso. Tal como não o é para o sol brilhar alto, quando as árvores estão

⁶⁷ Torga (2010a, p. 26)

despidas e o inverno é de ventos e tempestades. O único conforto são as tardes à lareira, embrulhado nos meus ínfimos trabalhos. Sei, no entanto, que depois da tempestade vem a bonança e que a talhe de foice se formam Homens e mentes sábias. Independentemente do que isto signifique, na prática terá o seu resultado, certamente. Não penseis pois que sou ingrato! O caminho é esse e eu abracei-o ao primeiro olhar. São apenas palavras lançadas ao vento, por quem se sente enfraquecido.

Tenho de confessar-vos que a segunda metade do 1º período foi repleta de desafios e experiências bastante enriquecedoras para mim. Qualquer professor vê-se constantemente obrigado a ensinar modalidades com que tem maior afinidade ou que são matérias-problema para si. Estas segundas, podem ter origem no desconhecimento da matéria de ensino ou por questões de afinidade. Quando não se gosta do que se ensina, cada minuto de uma aula faz-se sentir uma eternidade. No entanto, esta nunca foi uma realidade para mim, não há nenhuma modalidade que me remeta para este campo afetivo. Mas lecionar patinagem foi uma destas grandes experiências! Patinei enquanto criança, tive em tempos os meus próprios patins, mas tudo o que aprendera fora fruto da descoberta. Esta era uma matéria- problema para mim porque não possuía quaisquer conhecimentos sobre o ensino da mesma, sequer tinha noções algumas de estratégias didático-pedagógicas específicas para o ensino desta modalidade, até porque não foi uma das modalidades para a qual a faculdade me preparou. Compreende-se, é inconcebível passar pelo ensino de todas as modalidades alternativas, hoje, mais do que no passado (dizem), face as alterações reduzidas pelo processo de Bolonha. No entanto, fez melhor. Ensinou-me conceitos, métodos de pesquisa, didática! Todas estas competências foram decisivas na resolução das dificuldades que senti. De facto, tudo se torna mais fácil, quando a base é robusta.

Após a análise dos inquéritos iniciais, percebi que cerca de metade da turma não possuía quaisquer vivências na patinagem. Como tal, considerei pertinente dividir a turma em dois grupos e optar por um ensino por níveis. Foi a melhor decisão que podia ter tomado. As situações de aprendizagem eram adaptadas ao nível de desempenho de cada grupo, havia possibilidade de

permuta de nível consoante o grau de evolução e, apesar de lecionar num espaço incrivelmente amplo – todo o espaço exterior -, não tive muitas dificuldades em controlar e supervisionar a turma. Parte do sucesso nesta última tarefa do professor deveu-se à atribuição do grau de capitão a um dos alunos do nível avançado, que assumia uma postura de maior controlo e responsabilidade, nos momentos em que eu me encontrava mais focado no grupo de iniciação. Além disso, fiquei surpreendido com a quantidade, diversidade e peculiaridade das estratégias de progressão técnica que descobri. A um dado momento, comecei a refletir de que forma poderia aproveitar os recursos que o espaço me dava. Enquanto os alunos do nível avançado já exercitavam técnicas mais avançadas, sobre obstáculos, desenvolvi tarefas engraçadas para os iniciantes, como caminhar pela terra (onde a fricção sob as rodas é maior, aumentando a estabilidade) e sobre tapetes. Os alunos divertiam-se imenso enquanto aprendiam e foi uma experiência enriquecedora para mim, pois tive que modificar por completo diversas estratégias de controlo que adotava na ginástica e adaptar-me ao contexto e às especificidades da modalidade.

Nas últimas semanas deste período, andei particularmente ocupado com a redação do meu Projeto de Formação Individual. Além de não ser fácil de conjugar com todas as obrigações inerentes a um professor que planeia, reflete e avalia, tenho sentido algumas dificuldades em compreender alguns conceitos que nele devo desenvolver. Os documentos de orientação do estágio dizem-me que a pluralidade e a natureza das funções docentes remetem para a noção de polivalência e alternância que permita um vaivém epistémico entre a teoria e a prática⁶⁸. Já entendi que a elaboração deste documento assenta no cumprimento deste propósito, que servirá também como linha de orientação para a minha prática e como suporte para a construção do meu Relatório de Estágio. No entanto, o meu professor orientador tem mão leve em pena de tinta pesada. As correções são vastas e fazem-me perceber que tenho que rever o

⁶⁸ Normas orientadoras do Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário na FADEUP. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z., 2013

modo como tenho perspectivado esta teoria, que suporta de certa forma a prática e a afasta do abismo dicotómico que muitas vezes se cria.

Lembram-se de vos ter falado nas minhas dificuldades no discurso, ao nível da fluência e dicção? Já se passaram três meses, de muita concentração e dedicação para erradicar esta problemática tão intrínseca e entranhada em mim. Já é possível verificar bastantes melhorias! No entanto, quando entro em confronto com os meus alunos, dou por mim a voltar à minha natureza primeira – não a animal, realce-se -, a esquecer todas as técnicas de controlo e a verbalizar indicações de uma forma extremamente rápida e por vezes impercetível. Decerto tendes-me observado e sabeis do que falo. O professor orientador, aquando da sua última observação das minhas aulas, focou as suas críticas nesse confronto que por vezes se estabelece, entre mim e o conjunto de alunos problemáticos. São crianças, diz ele. Talvez tenha alguma razão e eu deva tentar ter uma postura distinta face a alguns eventos. Enveredar pelo contorno da situação, através de técnicas menos conflituosas, como brincar com a situação e colocar o fazer o aluno perceber, perante toda a turma, que não será desse modo que irá sobressair pela positiva. É algo em que irei pensar e preparar para o próximo período letivo.

O corta-mato... Viram a euforia que se viveu naquela manhã? Em criança nunca era candidato ao título, mas competia ferozmente pelo melhor lugar. É a minha natureza. Mas estar do outro lado também foi engraçado, acrescentando o facto de se ter realizado num local tão agradável como a quinta do Covelo. O núcleo de estágio ficou encarregue de catalogar devidamente os dorsais e construir os prémios, originais e coloridos. No dia do evento, dispersamos por pontos-chave de passagem, de modo a controlar se os alunos seguiam o percurso delineado. Ver tantas crianças a correr, envolvidas em algo que me diz tanto... Motivei-os sempre que a fadiga os assolava, transferindo toda a minha excitação para eles. Só lamento que não tenham participado mais alunos, teríamos motivos para maiores festividades. E o tempo... a chuva parece abençoar sempre os dias de corta-mato. Já no meu tempo assim era e, segundo os colegas do grupo de Educação Física, já começa a tornar-se tradição por estas bandas.

Três meses. O que são em 22 anos de vida? Por diversas ocasiões tenho-me encolhido em introspeções várias sobre estes três meses e o que sucedeu durante os mesmos, pois desencadearam tantas valências na pessoa e no profissional que me sinto e vejo hoje. Talvez seja a seiva que transborda de uma flor que foi plantada há um ano atrás, que se erguera de um sonho de há largos anos. No entanto, a maior surpresa de todas elas tendes sido vós. Apesar de não me visitardes faz tempo, não há um dia que não pense nas palavras que já me haveis dito, nas razões que vos ligam às profundezas do meu ser. Mantendes-me ainda sob testes de competência, de virtude e de mestria? Que assim seja, não sei viver de outro modo. Uma vida sem objetivos é como uma mãe sem as suas crias: um acordar e sobreviver na base da sua existência, que precede um adormecer na resignação e aceitação da trivialidade das suas inertes ações. Um sentimento de vazio que permanece naquilo que deveria chamar carinhosamente como a sua vida. Sempre fui submetido a testes, principalmente os que impus a mim mesmo. Sem eles, perde-se a chama da vida que habita a minha cabeceira, perde-se o sonho que alimenta a alma, a fome de conquistas maiores nas manhãs seguintes. Haveis-me dado um nobre propósito de ação, mais um que me alimenta a alma e o espírito nas manhãs de nevoeiro e por isso, vos agradeço e estarei sempre grato.

Tenho desejo forte,

E o meu desejo, porque é forte, entra na substância do mundo.

Álvaro de Campos, *O ter Deveres*⁶⁹

Atenciosamente,

Victor Barbosa

⁶⁹ Pessoa (1992, p. 276)

Capítulo XII

*Os modelos que espelham a
minha figura*

Corta-se este inverno à faca. Denso, maciço. Dizemos, alegremente, que é da porta do Covelo, sempre entreaberta, que nasce esta corrente de ar, ríspida e rompante, que atravessa tudo e todos os que dela não se resguardam. A boa disposição impera nesta casa, independentemente daquilo com que a natureza nos presenteie. Haverá sempre um funcionário, um professor, um aluno, alguém, que na penúria de um dia de inverno, traga consigo o sol de outras andanças e incendeie o espírito dos que pela escola vagueiam.

Começou o segundo período. Tenho de me dar como felizardo, pelo *roulement* não me colocar no espaço exterior nas duas modalidades que irei lecionar até à Páscoa: voleibol e dança. Duas modalidades que enquadram o meu lote de favoritos e que certamente me darão bastante prazer ensinar. Já abri as hostilidades da primeira, *com forças e motivação renovadas, repleto de ideias e novos princípios pedagógicos, que se enquadram tão bem com a nova modalidade e, em particular, com um novo modelo de ensino que irei implementar – o Modelo de Educação Desportiva (MED)*⁷⁰.

Deposito na escrita as observações críticas das problemáticas que a aula de hoje me lançou. Entre linhas, vejo uma frase em itálico, que não identifico como fruto do meu trabalho e sequer se enquadra no contexto em que se insere. *Dirijo-me para o exterior, onde a magia acontece*. Numa ação intuitiva, apago a frase e esta renasce no parágrafo seguinte. Repito o gesto, mais uma vez ineficaz. Não será de todo um problema informático, visto realizar com sucesso esta operação em outras frases. Levanto-me e olho pela janela da sala dos professores, que me oferece uma visão panorâmica do espaço exterior. Não evidencio qualquer evento anormal. Apenas o decurso de uma aula de Educação física no G3 e... o *Afonso*. Olho o relógio. O intervalo já terminou há mais de trinta minutos e o *Afonso* deveria estar neste momento na sala de aula ou em casa, visto que faltou à minha aula esta manhã. Começa a tornar-se intrigante, toda esta série de acontecimentos anormais. Dirijo-me ao exterior, instigado pela curiosidade e desassossego que me assolam.

⁷⁰ Excerto da reflexão da aula 41, 06 de Janeiro de 2015, UD de Voleibol, 7ºA

O Afonso encontra-se sentado num dos bancos de pedra. Observa a aula, sereno, como nunca o vira antes. Ele que vive numa exaltação constante, numa inquietação motora digna de ser classificada como pura hiperatividade, dentro e fora do contexto de sala de aula.

- Afonso, que fazes aqui sentado? Porque é que faltaste à aula esta manhã?

- O Afonso encontra-se neste momento em casa, em estado febril. – replica - Descobriu que afinal não é imune à doença e o suor que inunda as suas roupas, horas a fio, aliado às baixas temperaturas que se fazem sentir, tem as suas consequências.

Discurso eloquente na 3ª pessoa? Não é o Afonso decerto! Só pode ser ele...

- Porquê aqui Igétis e nestas circunstâncias? – questiono, intrigado.

- Sente-se Senhor e observe... (correspondo ao pedido. O silêncio acompanha o meu deslocamento no espaço) - O que vê?

- Vejo uma aula de Educação Física, nada de anormal.

- Essa é a perspetiva trivial de um ignorante na matéria. Está simplesmente a olhar... pedi-lhe que observasse. – reforça Igétis, mantendo o olhar focado na aula.

- Vejo uma aula de basquetebol, onde os alunos aprendem as ações técnicas sequenciais, necessárias à execução de um lançamento na passada.

- Como pode deduzir que estão a aprender? Que indicador consegue retirar da prática que lhe permite estabelecer tal premissa?

- De facto, não é um conceito assim tão simples, passível de ser observado desta forma, ao contrário da performance⁷¹- afirmo, conformado – No entanto, se observarmos a aula por mais algum tempo e nos apercebermos de que alguns alunos executam o lançamento na passada de forma consistente ao longo de repetidas tentativas, podemos assumir que este efetivamente aprendeu⁶¹.

⁷¹ Rink (1993, p. 18)

Perco-me na análise da aula. Procedo a um exercício crítico mental relativo às diversas dimensões do desempenho docente e o modo como o professor se movimenta e intervém na aula: o seu posicionamento em função dos alunos, a sua projeção de voz, a frequência e qualidade do *feedback* que emite, o nível de empenhamento motor dos alunos, uma série de indicadores que habitualmente sustentam a minha observação das aulas dos meus colegas. Ele nada diz, permanece calado, pensativo. Não posso deixar de aproveitar este momento. Aulas há muitas, encontros deste grau, escassos.

- *Porquê eu? Com tantas opções que tendes, decerto...*

- *Já vos disse que éreis o único?* – questiona-me, algo indiferente – *Aceitáveis são as vossas inquietações. Porém, sabeis o que é necessário ou não fazer, se quereis ter sucesso. Dedicai-vos a tal, que o restante virá por acréscimo.*

Contento-me com o silêncio que sucede a esta resposta clara mas ambígua. Algo desconcertante, mas politicamente correta, diria. No final, acaba sempre por fazer sentido.

- *Tivestes tempo para ver e analisar, Senhor...* - prossegue Igétis – *Que ilações haveis retirado do desempenho do professor?*

- *Pelas rotinas que consigo perceber e pelo modo como a aula se encontra estruturada, penso que o professor adota o modelo de instrução direta. Ao longo do período de tempo em que aqui estamos, percebi que há um grande envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem, as estratégias instrucionais a que o professor recorre são de carácter explícito e formal e este preocupa-se bastante em monitorizar e controlar ao pormenor as atividades dos alunos⁷². Tudo isto se enquadra num perfil caraterístico do modelo de instrução direta, talvez ainda o mais utilizado por professores.*

- *Também recorre habitualmente a este modelo de instrução?*

- *No 1º período sim, apesar de ter preferência por modelos, em que o aluno assuma um papel mais ativo e central no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, um professor deve adotar e estruturar o seu modelo de instrução*

⁷² Mesquita & Graça (2011, p. 46)

em função do conteúdo a lecionar⁷³. Como a ginástica e a patinagem são duas modalidades de baixa interferência contextual e que colocam bastantes dificuldades aos alunos, encontrando-se estes em etapas iniciais do seu desenvolvimento, este modelo pareceu-me ser o mais ajustado, pelos elevados níveis de eficácia que apresenta perante modalidades com estas características⁷³. Além disso, como os meus alunos revelam baixos níveis de autonomia, seria importante, numa fase inicial, controlar o maior número de variáveis possível.

- Nessa perspetiva, faz algum sentido que assim seja. Como haveis referido, sois defensor da adoção de modelos que coloquem o aluno no centro da aprendizagem. Não considerais este um modelo demasiado rígido e prescritivo, antagónico a esse princípio? – questiona-me.

- Não considero que seja assim tanto. Podeis estar a confundir com o método direto. Fora outrora o modelo de ensino dominante, entre 1890 e 1970 e caracterizava-se pela rígida relação existente entre as indicações do professor e a ação do aluno. “O professor diz, o aluno faz”⁷⁴, não restando espaço para o aluno se interrogar ou refletir sobre a sua prática. Num pólo oposto, o modelo de instrução direta permite que os alunos se interroguem sobre a sua prática e coloquem questões sobre a mesma. Esta reflexão sobre a prática revela a presença de um processo cognitivo mais evidente, característica indutora de maiores taxas de sucesso na aprendizagem⁷⁵, embora haja modelos mais proficientes neste campo. Além disso, este modelo perspetiva que quando os alunos já dominam os conceitos base o professor deve possibilitar-lhes um momento de prática livre da habilidade apreendida⁷⁶. Mas no caso deste professor, penso que ele teria todas as condições para explorar o Modelo de Educação Desportiva.

Igétis fica pensativo. Apesar ser um sujeito de excelência, não dominará com certeza todas as matérias. Procura nas profundezas do intelecto do

⁷³ Metzler (2011, p. 10)

⁷⁴ Metzler (2000, p. 162)

⁷⁵ Mesquita & Graça (2011, p. 43)

⁷⁶ Metzler (2011, p. 175)

Afonso, algo que se associe ao termo que referi. Decerto, nada encontrará, fosse um aluno atento e dedicado.

- *Porque dizeis tal coisa? Considera-lo melhor?* – questiona-me.

- *Não há modelos melhores ou piores, há modelos mais adequados do que outros, para um dado contexto. Na minha opinião, enquanto na ginástica, por exemplo, o modelo de instrução direta se enquadra melhor, nos jogos desportivos coletivos perspetivo mais benefícios na educação desportiva. Faz parte da capacidade do professor saber estruturar estratégias ajustadas aos conteúdos e aos objetivos que procura alcançar, definindo o seu modelo de intervenção*⁷⁷. Além disso, os seus alunos são do ensino secundário, mais autónomos do que os meus, certamente, algo que facilita a implementação deste modelo.

- *Em que medida sustentais essa afirmação Senhor?*

- *Porque é um modelo que confere bastante autonomia aos alunos, na organização e realização das atividades*⁷⁸. Além disso, exige um conhecimento profundo da operacionalização do modelo, sob pena de não se cumprirem os propósitos que fazem dele um modelo especial. Na minha opinião, o trabalho na preparação da aula é maior na aplicação deste modelo, em relação a outros, apesar de em contexto de aula os alunos já não se encontrarem tão dependentes do professor. Para um professor com sete ou oito turmas, o trabalho de planeamento e preparação da aula será muito mais exigente. Talvez, devido a estes fatores, ainda seja reduzido o número de professores que tomam a iniciativa de o aplicar.

- *Um modelo especial? Tem-lo em boa conta, vejo...*

- *Sim, bastante!* – afirmo, num tom assertivo – *Tive a oportunidade de o viver como aluno, ao longo do ano transato, e adorei! Toda a festividade que nasce em torno da competição, esse elo tão intrínseco ao desporto, contribui para a formação de alunos entusiastas, que passam a viver e sentir mais intensamente valores como o espírito de equipa, a entreaajuda, o esforço e o*

⁷⁷ Rink (2014, p. 160)

⁷⁸ Mesquita & Graça (2011, p. 63)

Fairplay. Erradicam-se equívocos relativos à competição e formam-se alunos desportivamente cultos e competentes, sem nunca descontextualizar o jogo do seu meio natural ou perder o entusiasmo que alimenta e move massas, por todo o mundo. No entanto, é premente que o professor que o implemente tenha noção da importância de o conjugar com outros modelos ou estratégias de ensino que sejam complementares, de forma a preparar bem os seus alunos para as exigências que este modelo impõe⁶⁸. É o que tenho feito em voleibol.

- Hoje foi a vossa primeira aula nessa modalidade. Como tendes a certeza de que irá resultar?

- Não tenho. Mas todo o meu planeamento foi concebido na fusão deste modelo com o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo, tipicamente direccionado para uma compreensão tático-técnica progressiva do jogo⁷⁹, ideal para o ensino desta modalidade. Desta forma, ao nível da estrutura, organizo as minhas aulas com base num calendário competitivo, que contempla aulas de treino, onde os alunos exercitam os princípios tático-técnicos de jogo e a sua tomada de decisão por via de formas adaptadas do mesmo, e aulas de competição, onde os alunos colocam à prova as aprendizagens desenvolvidas. Todos assumem um papel relevante no processo, ninguém é excluído e todos contribuem para o sucesso da equipa.

- Vejo que já haveis planeado com antecedência e refletido sobre diversos fatores da vossa prática. Pelo que vejo, o único problema que carece de resolução urgente continua a ser o controlo da vossa turma, algo que por esta altura já deveria ser um assunto encerrado. O mundo está repleto de bons professores, já professores de excelência escasseiam. Defini as vossas prioridades e focai-vos nelas, se quereis destacar-vos do vale dos comuns!

Soa a campainha para o intervalo. O espaço exterior será em breve invadido por crianças e jovens, sedentos do movimento que os liberte da monotonia que neles se instalou, quando presos no mundo empírico. As amarras do espírito, que nas salas de aula os contêm, serão substituídas por

⁷⁹ Graça & Mesquita (2011, p. 139)

bolas e pequenos aparelhos do mundo virtual; o silêncio, pelo barulho ensurdecedor que se propagam pelos espaços e corredores da escola. O Afonso levanta-se e dispensa despedidas. Corre sem pressa em direção aos balneários, para algures na arrecadação deixar de ser ele e desvanecer-se na poeira atômica que paira sobre o ar que respiramos. Não me deu oportunidade sequer de replicar qualquer acusação ou evidência. Deixa-me sozinho, no meio da multidão. Eu e os meus inúmeros pensares.

- *Olá Stôr! O que é que vamos fazer na próxima aula?! –* questiona-me o Jonas, que ao ver-me, correu ao meu encontro.

- *Olá Jonas. Vamos continuar com o voleibol, como vos disse.*

- *Não podemos vir cá para fora jogar futebol?*

Capítulo XIII

*Sou professor - agente de
simbiose em transporte ativo*

Há períodos do dia que um Homem apenas deveria viver, sentir, de olhos cerrados, mente inerte e corpo tenaz, nos lençóis quentes e macios de uma cama, que afagam o ego e a alma, qual mãe à cabeceira. Sou uma daquelas vítimas dos demónios da meia-noite. Ou da madrugada. São incertos, como a chuva. Certo é que se esforçam para me manter acordado e quando, em fraqueza, abortam missão, invadem-me a mente e afogam-me em sonhos vários. Se a noite é passada em luta, no mundo do subconsciente, como poderiam ser agradáveis e profícuas as manhãs? Fiquei muito aliviado quando, no início do ano, me atribuíram um horário em que o melhor de mim me era exigido apenas após as 10h.

I. O olho crítico da maturação

Hoje faço um esforço. São 8 da manhã e troco o calor do algodão, pelo dúbio conforto que um banco sueco tão atrozmente oferece a quem dele dispõe. É dia de observações. O foco dos observadores incide na gestão do tempo de aula, apesar de habitualmente estabelecermos uma visão holística crítica, que abrange o clima de aprendizagem, o controlo da turma e a instrução, dimensões essenciais ao sucesso no desempenho docente⁸⁰.

Os momentos de observação tiveram, até ao momento, um contributo significativo na qualidade da reflexão sobre as minhas práticas. Ao longo destes dois períodos experimentei diversas estratégias, baseadas em deduções da prática dos meus colegas. Mas a reflexão apenas foi possível porque nunca assumi a observação como um mero olhar sobre aquilo com que a aula me presenteava. *Observar é mais do que isso, é captar significados diferentes através da visualização... atribuir-lhe um sentido significativo*⁸¹. Foi com base nesta interpretação contextualizada da realidade, repleta de sentido e contornos, que concebi e apliquei várias estratégias de ensino na minha turma, sempre em função das características dos meus alunos, do espaço e da modalidade.

⁸⁰ Siedentop & Tannehill (2000, pp. 9-10)

⁸¹ Sarmiento (2004, p. 161)

II. Sou gestor! Deus do tempo, matéria e espaço

O olho crítico do observador tende, por natureza, a focar-se no desempenho do professor, retendo uma visão global e específica, dos eventos que ocorrem na aula. Divido todas as reflexões escritas, relativas às aulas que observo, na globalidade e na especificidade. A visão global centra-se bastante no modo como a aula decorre. A perspetiva que um ignorante na matéria teria, caso estivesse a assistir à aula. A ideia de que corre bem ou mal advém, essencialmente, da boa ou má gestão da aula, na medida em que as *capacidades de gestão de um professor são essenciais para um ensino eficaz*⁸². Por si só, são insuficientes, mas apresentam-se como uma dimensão indispensável para alcançar a eficácia. A visão específica incide em dimensões particulares do desempenho docente, como a qualidade e duração dos momentos de instrução, a eficácia na aplicação das regras e rotinas determinadas pelo professor, o controlo da turma, o cumprimento dos tempos estipulados para cada tarefa e determinados pormenores que influenciam a qualidade da gestão de uma aula, como a transição entre as tarefas de aprendizagem, a organização da turma nos momentos de instrução ou a quantidade de material envolvido no processo de ensino e o modo como este influencia a dinâmica da aula.

Considero-me um bom gestor, mas perante a imensa complexidade que caracteriza a profissão docente, por vezes descuro algum parâmetro que, numa estrita relação simbiótica, afeta todas as restantes dimensões. Um exemplo disso foi uma aula de basquetebol, onde perante o uso de uma quantidade excessiva de material, fui obrigado a focar-me em demasia nos momentos de transição entre tarefas, de modo a que todo o material estivesse no local certo, à hora indicada, descurando outras dimensões, como o *feedback*. Exige-se um planeamento mais preventivo e menos reativo⁸³, que conceba todas as dimensões do desempenho docente que habitualmente observo na prática dos meus colegas. Quanto à gestão do tempo de aula, nunca foi um dilema para mim. Não prescindo do meu relógio britânico, em todas as áreas da minha vida.

⁸² Rink (2014, p. 118)

⁸³ Siedentop & Tannehill (2000, p. 61)

Quando inevitáveis, ocorrem, maioritariamente, na fase final da aula, quando o comportamento da turma requer uma chamada de atenção mais vinculada da minha parte, onde por vezes o diálogo se arrasta mais do que esperado. No entanto, não assume repercussões de relevo, visto que o tempo despendido seria dedicado às questões de higiene no balneário, área em que os alunos se esforçam para não cumprir à íntegra.

III. Análise à lupa os esconsos da minha aula

Se não fossem os problemas de indisciplina que esporadicamente assolam as minhas aulas, diria que o ensino do voleibol não poderia estar a correr melhor. Desde o último momento de observação, do núcleo de estágio, que procedi a alguns ajustes na gestão da aula, os quais surtiram os efeitos desejados e incrementaram a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

- Esta aula foi melhor do que a última que observei – afirma o professor orientador, após a observação da minha aula – A taxa de empenhamento motor era elevada e quase não houve momentos mortos entre as tarefas. Que alterações operaste, face à estrutura anterior?

É verdade, de facto. Os alunos não param. Interiorizaram as rotinas que potenciam dinâmica da aula e as situações de aprendizagem não contemplam tempos de espera. Durante as observações dos meus colegas percebi que o tempo de empenhamento motor influenciava o sucesso de todas as dimensões do meu desempenho, desde o controlo da turma à instrução. Quanto maior fosse, mais facilitada seria a minha intervenção e percentagem de aprendizagem dos alunos seria incrementada.

- Bem, primeiro criei uma rotina na turma, em que os alunos, à medida que chegam, direccionam-se para o seu campo de treino, aguardam pelos restantes elementos da sua equipa e iniciam a tarefa que eu transmiti à/ao capitão de equipa. Todos os momentos de aquecimento são realizados usando formas de jogo reduzido, com algumas regras que salvaguardem a integridade física dos alunos, como a impossibilidade de retirar os apoios do solo. Segundo, as transições entre cada tarefa de aprendizagem não implicam a paragem coletiva da turma. Eu dirijo-me a cada equipa, transmito as

informações relativas às tarefas seguintes e os alunos passam, de imediato, à exercitação do conteúdo. Esta foi a estratégia chave que idealizei e que está a contribuir inquestionavelmente para uma melhor gestão da minha aula. Por último, diminuí a quantidade de material didático. O seu excesso atrasa as transições, por vezes com consequências ao nível da organização e gestão. Por fim, todas as situações de aprendizagem que agora aplico nas minhas aulas procuram enquadrar, a todo o momento, todos os alunos da equipa, de modo a que ninguém fique em espera demasiado tempo.

- Mas espera... isso implica que todas as tarefas que tu queiras desenvolver, envolvam necessariamente a equipa inteira e sempre em situação de jogo reduzido! – afirma o professor orientador, algo dúbio das minhas escolhas.

- Quando comecei a refletir sobre estas questões deparei-me com esse problema. Depois percebi que há muito espaço no pavilhão que não é devidamente rentabilizado. Como tal, poderia escolher a tarefa que melhor se enquadrasse com os conteúdos que quero que os meus alunos exercitem e implementar uma tarefa paralela, dentro da mesma equipa, que permitisse aos alunos em espera manterem-se sempre empenhados numa tarefa específica, mesmo que em situações analíticas e com menor influência externa⁸⁴. Resumindo, nunca ninguém está parado e eu encontro-me mais livre para supervisionar a turma e emitir feedbacks de forma mais frequente.

IV. Sou produtor e produto, no campo fértil da comunicação

Aproxima-se a hora de início da aula da *Inês*, a qual o núcleo estará presente para proceder à observação formal. A conversa está interessante e aproveitamos os momentos que restam para discutir mais algumas observações críticas que foram feitas à minha aula.

- Já que falamos em instrução... como é que está aquele teu problema da dicção? – questiona-me o professor orientador - Como nesta aula apenas instruíste equipa por equipa, não tive oportunidade de escutar esses momentos...

⁸⁴ Excerto da reflexão da aula 51 e 52, 29 de Janeiro de 2015, UD de Voleibol, 7ªA

- Está melhor professor. Percebendo aquilo que despoleta o problema, torna-se mais fácil contorná-lo. Era comum que ele surgisse em situações de confronto com os alunos, motivados pelos comportamentos repreensíveis que adotavam aquando dos momentos de instrução. Como tal, criei algumas rotinas, de modo a evitar exaltar-me com estas situações. Por exemplo, sempre que eu interrompo a aula para transmitir alguma informação à turma, os alunos já sabem que apenas falo quando as bolas estiverem pousadas no solo e todos estiverem calados. Tal acontece no início ou final das aulas, quando os alunos se sentam, num semicírculo diante de mim ou nos momentos de organização entre tarefas. A disposição em semicírculo favorece-me, na medida em que tenho uma visão panorâmica de toda a turma e é menos provável que surjam comportamentos desviantes⁸⁵.

- Muito bem. Também reparei que sempre que te dirigias a cada equipa, nesses momentos de instrução que antecediam as transições, recorrias bastante à demonstração. Sentes-te à vontade para isso nesta modalidade ou tens-te preparado bem antes de cada aula? – questiona-me.

- A par da ginástica, o voleibol é a modalidade onde tenho mais facilidades a nível motor, o que favorece a demonstração. Com o recurso prioritário a este modo de comunicar, consigo rentabilizar melhor o tempo disponível e os alunos compreendem mais rapidamente aquilo que é pretendido, na medida em que recolhem mais facilmente a informação que visualizam, do que a que ouvem⁸⁶. Tive uma pequena lesão há cerca de duas semanas, a qual me impediu de realizar demonstrações, mas não foi um fator prejudicial da qualidade da instrução. Tenho uma aluna que é jogadora de voleibol à qual posso recorrer sem comprometer a qualidade da demonstração. Acaba por ter o seu lado positivo, já que me permite estar mais disponível para focar a atenção dos restantes alunos nas componentes críticas que conferem eficiência à performance⁸⁷.

⁸⁵ Rink (2014, p. 51)

⁸⁶ Rink (2014, p. 70)

⁸⁷ Rink (2014, p. 71)

- É bastante importante que faças incidir as tuas reflexões nestas questões da instrução. A comunicação é decisiva na construção das pontes que estabelececes entre ti e os teus alunos. – afirma o professor orientador – Em que aspetos sentes que melhoraste mais neste domínio, desde Setembro?

- Na capacidade de sintetizar o meu discurso. No início, havia ocasiões em que me perdia no tempo. O recurso às palavras-chave foi fundamental para combater este problema. Implementei também a rotina de no final de algumas aulas questionar os alunos, sobre os conceitos aprendidos nessa aula. É uma estratégia ótima para levar os próprios alunos a refletirem sobre a sua prática e otimiza o processo de aprendizagem⁸⁸.

A aula da *Inês* já vai na parte fundamental. O processo de observação exige uma atenção particular, congruente com a complexidade que o desempenho docente encerra. Abrigo-me na reflexão sobre o desempenho dela que, pela similaridade que a sua turma apresenta com a minha, poderá levar-me a idealizar estratégias que me sejam profícuas, especialmente ao nível do controlo disciplinar. A indisciplina, esse *calcanhar de Aquiles* da minha prática, que teima em não me abandonar. Reflexões penosas que me colocam num desassossego constante. Pudessem eu dar-me ao luxo de não refletir um dia sobre este tormento que me acompanha desde as primeiras semanas.

V. O mistério de um monstro inconsolável

Porto, 30 de Abril de 2015

Caros membros do Magnum Consilium Illuminórius

A vida encontra-se repleta de mistérios. Por vezes, estamos demasiado ocupados para sobre eles refletir. Desta forma, não nos tocam, não nos movem. Outras vezes, porém, quando o Homem se dispõe ao duro exercício da reflexão, num encontro inevitável com a intimidade das suas inquietações, o resultado pode ser amargo, até revoltante. Hoje trago-vos uma história, de entre as que brotam às dúzias do livro aberto que é a minha vida, que é a vida de um professor. Passa-se numa escola secundária do Porto, onde um

⁸⁸ Rosado & Mesquita (2011, p. 78)

estudante-estagiário de Educação Física enfrenta o último ano da sua formação inicial, transbordando de sentimentos e emoções, de medos e paixões, de passados e futuros, do ser e do não ser. O momento era aquele, o palco era seu!

Deu o estudante-estagiário início a uma jornada de descoberta, confiante mas humilde, ciente das dificuldades que poderia encontrar. Qual soldado, havia-se revestido da armadura do conhecimento, do escudo da resiliência, do elmo da ambição. Desenvolveu um imenso conjunto de perícias ao longo dos meses que se seguiram à abertura do ano letivo. Se já era um bom gestor do seu tempo e da sua vida, melhor se tornou, naquele contexto tão peculiar que é o espaço de aula. A comunicação nunca foi um problema de relevo na sua vida, mas afinou-a, qual instrumento de sopro, de modo a construir pontes flutuantes entre si e os seus aprendizes, onde pudesse fluir livre o conhecimento, numa linguagem harmoniosa e só deles. No seio da comunidade educativa abraçou um clima de calor e proximidade, de respeito e admiração. Sentia-o, quando entrava na sala de professores e via uma mesa cheia, de pão, chá e doces, mas também de afeto e ternura, de quem os produzia e fazia questão de os partilhar.

Mas até a mais bela paisagem tem os seus desencantos, quando vista pelo prisma da excelência. No quadro da sua vida e naquela pintura que representava o seu lado profissional que aprendeu a admirar, habitava um monstro, um espécime maligno que ofuscava a luz com que a moldura reluzia. Intitulava-se indisciplina. Havia-o descoberto nas primeiras semanas da sua prática e convenceu-se que a sua extensão seria uma questão de tempo, tornando-se página do seu passado, no livro de conquistas, o qual foi colecionando ao longo da vida.

Não conseguia. Apesar das inúmeras estratégias que desenvolveu, o monstro, imune a todo e qualquer tratamento, escondia a sua mais negra essência e voltava à luz do dia, sempre que assim entendia, num gesto expansivo de quem recusa ser domesticado. O estudante-estagiário perdia-se em longos momentos de reflexão, páginas imensas deixadas ao desamparo da

sua angústia, na tentativa de desvendar o caminho que levasse ao contorno do seu cabo das tormentas. Os alunos responderam-me de forma indigna e desrespeitosa quando confrontados sobre uma atitude ou comportamento censurável que haviam tido (...) assistia-se a cada dez minutos, a pares de rapazes a lutarem entre si⁸⁹. Esta turma revela-se um desafio à minha capacidade de resolução de problemas. São demasiado comuns as discussões pessoais e os conflitos que se criam entre eles e que influenciam a dinâmica da aula⁹⁰. Esta aula deixou-me exausto, física e mentalmente, e desiludido com algumas situações de que não estava à espera⁹¹. Era com a escrita que descarregava as frustrações de cada aula e refletia, com convicção e esperança na descoberta de novas estratégias de contra-ataque.

Adotou uma postura rígida nas primeiras aulas, como apontam alguns dos peritos na área da disciplina. Aos poucos, foi-se libertando e procurando criar elos com os seus alunos. Resolvia os problemas de indisciplina por via do confronto, mas não produzia frutos duradouros. Mudou e procurou lidar com os alunos de uma forma mais flexível. No final de contas, eram crianças e todos os confrontos que se produziam apenas tornava mais frágil a afetividade que une um aluno e o seu professor.

Faltavam cerca de seis semanas para o final do ano letivo. Foram oito longos meses a idealizar e aplicar estratégias, aula após aula, numa esperança cega de que a semana seguinte traria o alívio, a conquista. Começou por aplicar uma estratégia de punição coletiva, aguardando que a pressão social interviesse sobre os infratores. “Um faz asneira, todos pagam”. Rapidamente percebeu que não surtia o efeito desejado. Os infratores habituais eram os líderes da turma e ninguém conseguia pressioná-los a adotarem uma postura distinta. E era injusto para com todos os aprendizes, que viam as suas aulas como uma referência. Na ginástica, tentou aplicar uma tabela de registos negativos. Perante cada comportamento desviante ou fora da tarefa, advertia os alunos em questão e atribuía-lhes um ponto negativo. Parecia dar frutos

⁸⁹ Excerto da reflexão da aula 17 e 18, 23 de Outubro de 2014, UD de Ginástica, 7ºA

⁹⁰ Excerto da reflexão da aula 47, 20 de Janeiro de 2015, UD de Voleibol, 7ºA

⁹¹ Excerto da reflexão da aula 62 e 63, 26 de Fevereiro de 2015, UD de Dança, 7ºA

esta estratégia! A tabela estava afixada num placar de cortiça e os alunos verificavam-na no final de cada aula, curiosos quanto à sua prestação. Não tardou a perder o efeito positivo que produzira inicialmente.

Seguiu-se a introdução do modelo de educação desportiva e nasceu uma nova ideia! As equipas, entusiasmadas com a competição, não poderiam perder pontos. Era antes na tabela competitiva que o professor fazia agora incidir as suas punições. Retirava pontos às equipas cujos membros adotavam comportamentos inapropriados ao contexto e valorizava as equipas mais empenhadas e com melhor fair play. Mais uma vez, foi sol de pouca dura. Os alunos exemplares não conseguiam controlar os colegas infratores e eram prejudicados por isso. Pensou que estava de novo a ser injusto.

Na dança, mudou para um espaço de aula mais pequeno e para um modelo de ensino distinto. As opções para os alunos-problema eram então mais reduzidas. O espaço era extremamente reduzida e qualquer intervenção realizada pelo professor sobre eles, afetava a dinâmica de toda a turma. Afastá-los da prática como modo de punição não resultava, estavam demasiado próximos dos colegas. Pensou então numa tabela de reforço positivo. Sempre que ele quisesse falar e os alunos não demorassem mais de 5 segundos, da contagem que realizava, a ficarem atentos, no momento de instrução, a turma inteira ganhava um ponto. Caso contrário, perderiam um ponto. Tinham três semanas de aulas para alcançar quinze pontos e adquirir um passe de livre arbítrio, do qual poderiam usufruir na última aula do período. A proposta deixou a turma excitada, queriam trabalhar rumo a esse objetivo. Tinha visto essa estratégia a ser aplicada na aula de um colega do seu núcleo de estágio, a qual resultara de forma exemplar. Pensava que seria a solução para todos os males da sua turma. Não o foi. Na primeira aula, os alunos obtiveram tantos pontos positivos como negativos. Na segunda aula observou-se o mesmo registo e no fim das três semanas tinham conquistado apenas sete pontos. Como seria possível, não serem capazes de alcançar uma meta tão simples? Sentia-se perdido, desorientado, sem soluções nem fôlego para mais reflexões.

Iniciou o terceiro período com basquetebol, no exterior, um espaço com muito mais soluções para o estudante-estagiário. Aplicou uma estratégia simples, que o resguardava de confrontos e que se revelava efetiva. Sempre que detetava que um aluno estava a perturbar a dinâmica da aula ordenava que o mesmo realizasse três percursos à volta do pavilhão exterior. Desta forma, o tempo de densidade motora não era influenciado, o aluno-problema não conseguia interagir e influenciar os restantes colegas e a dinâmica da aula mantinha-se. Foi uma solução eficaz, mas impossível de replicar em espaços mais reduzidos. Os problemas de controlo da sua turma voltaram quando o roulement o colocou novamente no pavilhão coberto para lecionar salto em altura. Uma batalha de meses, uma luta sem horizonte visível. Um planeamento centrado apenas em uma turma, reflexões centradas integralmente no monstro que assombrava a sua prática.

Esta seria uma história passível de enquadrar na prática de muitos estudantes-estagiários e de muitos professores também. Como podem suspeitar, pela intimidade que encerra, esta é na realidade a minha história. É um relato de tudo pelo que passei para tentar superar esta barreira e o destino tenta incansavelmente arrastar-me para o fracasso. As reflexões escritas já são um sofrimento, precisava de exprimir estes sentimentos a um nível superior. Já se vê o final do ano letivo a aproximar-se e esgotei todas as minhas possibilidades. A literatura já não me oferece mais soluções, por mais que nela mergulhe, tardes a fio.

Há mistérios que talvez não existam para ser desvendados. Mas este não me passou ao lado, nem sequer me foi apenas tangente. Sinto-o, toca-me, move-me. Todos os dias assume um formato distinto, camuflado nas atitudes dos pequenos samurais que procuro liderar, aula após aula. Resta-me não baixar os braços e manter viva a esperança de que, tal como nos filmes, haja um final feliz para um guerreiro que batalhou, de corpo e alma, para subir um patamar mais, rumo ao melhor e mais alto. Encontro conforto e fulgor nas palavras do poeta, tantas vezes minhas, como vossas decerto, que já lhes perdi a conta. Suporto-me nelas, nas vitórias e derrotas desta vida, deste estágio.

*Jogo contra o destino.
Cada minuto, cada desafio.
Livre neste baldio
Da liberdade humana,
Arrisco a consciência dos meus actos
Na roleta da sorte.
O triunfo e a derrota não me importam.
Nenhum triunfo vale o sol que o doira,
E nenhuma derrota o é na morte
Que temos certa.
Quero apenas fazer a descoberta
Do que posso e não posso,
Sem poder nada.
Aprendo a conhecer o meu tamanho
Pela maneira como perco ou ganho.*

Miguel Torga, *Diário VIII*⁹²

Atenciosamente,

Victor Barbosa

VI. Um submundo de potencialidades

Há realidades difíceis de encarar. É difícil para qualquer ser, que se reveja como humano, no real sentido da palavra, constatar e aceitar o modo como a riqueza se encontra distribuída neste mundo. Viver numa cidade onde os dois extremos se tocam e coabitam, leva-nos a refletir sobre estas questões. O dilema acentua-se, quando somos inseridos no coração dessas duas realidades.

Ao abrigo das adaptações regulamentares do Estágio Profissional, surgiu a necessidade de o professor cooperante encontrar uma escola que integrasse na sua estrutura alunos do 2º ciclo, na qual o núcleo de estágio pudesse lecionar durante um período letivo, visto que a *Francisca* apenas

⁹² Torga (2010c, p. 175)

alberga alunos do 3º ciclo e ensino secundário. Foi-nos então colocado o desafio de lecionar as modalidades de futebol, ginástica e dança, numa turma do 5º ano, na escola Pêro Vaz de Caminha. Situando-se a escola no Amial, a viagem seria curta e confortável, dando-nos a possibilidade de enfrentar uma prática cujo contexto e tipologia de alunos diferia bastante do meio em que habitualmente desempenhávamos funções.

Já se passaram quase dois meses desde a primeira aula. A turma é pequena, composta por apenas dezoito alunos, mas deveras interessante. Digo-o à Luísa, a professora cooperante, pessoa e profissional de um trato magnífico, que me recebeu de uma forma incrivelmente amável e materna. Refletimos em conjunto após cada aula e aconselha-me com estratégias específicas para este tipo de alunos que provêm, quase na totalidade, de famílias carenciadas. Habitam um mundo onde abunda a violência, as drogas e o crime e encontram nas aulas de Educação Física a proximidade e afeto que por vezes não lhes são proporcionadas em casa. É o que mais me fascina! Na semana passada não pude comparecer à aula, por motivos de saúde, e na aula seguinte, enquanto me dirigia para o espaço de aula, fui avistado por uma das minhas alunas, que correu na minha direção, me abraçou calorosamente e disse: *O professor veio hoje!!!* É delicioso para um professor ser presenteado com atos como este, carregados de carinho, admiração e afetividade. As questões da afetividade são importantes no processo de ensino-estudo-aprendizagem e *a atenção ao desenvolvimento emocional do aluno pressupõe que o professor tome consciência dos seus próprios sentimentos quando ensina e desenvolva a inteligência emocional caracterizada como uma capacidade endógena de gerir emoções de forma a assegurar o bom relacionamento interpessoal*⁹³. Desde o início do estágio que procurei rentabilizar esta inteligência emocional a meu favor, mas até abraçar este desafio nunca consegui ver correspondidos todos os esforços que operava para criar esse laço afetivo.

⁹³ Estrela (2010, p. 8)

VII. O poder do feedback pedagógico

O desempenho de funções nesta turma serviu também como um teste final a todas as competências que tinha desenvolvido nos dois períodos anteriores. As conversas com a professora responsável pelas nossas turmas eram longas e refletiam uma aplicação bem-sucedida de muitos dos conceitos repetidamente exercitados.

- *Correu bem, não achas? – questiona-me Luísa – É fácil lidar com eles. Nós aqui, além de professores, devemos assumir-nos um bocadinho como pais e mães. Eles precisam disso! Agora é só limar pormenores, de resto, não tenho nada a dizer.*

- *Eu também penso que sim. Há sempre aqueles pormenores que deixam um sabor agri-doce da aula. Mas são coisas pequenas, sobre as quais eu reflito sempre para evitar que se repitam na aula seguinte.*

- *É normal, não há aulas perfeitas e nenhuma aula é igual à anterior. Há dias em que os alunos estão mais predispostos, outros menos. Para além disso, sentes-te bem aqui? Serviu para amadureceres como professor, em algum aspeto particular?*

- *Sim, bastante! Especialmente ao nível do feedback. Foi algo que fui melhorando gradualmente ao longo do ano, mas aqui pude testar toda essa evolução. No início do Estágio preocupava-me bastante em corrigir os alunos, usando maioritariamente um feedback corretivo. Além disso, tinha dificuldade em focar-me numa componente crítica de cada vez, fazendo várias correções no mesmo momento de instrução, o que dificultava a compreensão e evolução dos alunos. Um feedback corretivo apropriado passa pela deteção da principal incorreção a ser modificada, transformação da informação de modo a que o aluno a compreenda e proceder a uma observação posterior, realizando instruções intercalares, se necessário⁹⁴. Percebendo o ciclo de feedback, fui melhorando o meu plano de aula no que toca à definição das componentes críticas, de modo a saber em que aspetos particulares motores ou de ação tática me deveria focar, para melhorar o desempenho dos meus alunos.*

⁹⁴ Rosado & Mesquita (2011, p. 85)

- *Exatamente! Não te esqueças também do feedback positivo. É extremamente importante para a motivação e estes alunos, mais do que ninguém, alimentam-se disso, já que em casa são muito pouco valorizados pelo que fazem. Apesar de não contribuírem tanto para a melhoria da performance, têm a sua proficuidade.*

- *Concordo. Esse tipo de feedback foi aumentando com os meses de prática, com o propósito de motivar os alunos e melhorar o clima de aprendizagem, atenuando a carga negativa que se fazia sentir, após os confrontos com os alunos mais problemáticos. Além disso, procuro manter-me sempre bastante atento, já que o momento e a frequência do feedback são determinantes da sua eficácia⁹⁵. Quanto mais cedo for dado, maior efeito tem no aluno⁹⁶. Também deve ser frequente, mas não em demasia, de modo a dar oportunidade ao aluno de refletir e criticar a sua performance. Foi isto que fui aperfeiçoando, ao longo dos últimos meses e que agora está quase automatizado – afirmo, esboçando um pequeno sorriso.*

- *Fico feliz por perceber que este espaço, tão especial pelo que o caracteriza, contribuiu para que hoje fossem um bocadinho melhores e mais sábios. Já sabem que não vou classificar o vosso desempenho, é algo que me custa horrores.*

De facto, era algo que já sabia desde o primeiro dia. Compreendo essa angústia que a assola, foi minha também nos meandros do primeiro período. Na altura tinha dificuldades na elaboração das grelhas de registo da avaliação, tropeçava em alguns conceitos, o processo era penoso. A conversa que tive com o *António*, após a avaliação sumativa de ginástica, ajudou-me bastante a clarificar alguns procedimentos e inseguranças. Sou hoje um melhor avaliador, mais seguro, objetivo e sábio. A quantificação de conceitos que não possuem um padrão de referência criterial, como o interesse, o empenho e a atitude, por vezes ainda me provoca algum desassossego. É da minha natureza e considero algo normal, face o valor interpretativo que este tipo de avaliação encerra.

⁹⁵ Rosado & Mesquita (2011, p. 88)

⁹⁶ Rink (2014, p. 152)

- *Espero que quando o Estágio terminar ainda vos possa voltar a ver por estas bandas, mesmo que esporadicamente* – afirma a Luísa.

- *Terei todo o gosto em cá voltar, nem que seja para rever os pirralhos* – replico, num tom jovial.

Despedimo-nos. Tem à sua espera mais uma turma, com as suas características, as suas peculiaridades. Eu sigo ao encontro dos meus encargos, os planos de aula e reflexões que aguardam transferência da minha incansável mente para o papel. Começa a crescer-me um sentimento de nostalgia. Uma vontade enorme de viver apaixonado estas últimas semanas, como se fossem as últimas da minha vida docente.

Capítulo XIV

*Largo a semente, pelo terreiro
escolar*

*Aqui na minha frente a folha branca do papel, à espera; dentro de mim esta angústia, à espera: e nada escrevo. A vida não é para se escrever. A vida – esta intimidade profunda, este ser sem remédio, esta noite de pesadelo que nem se chega a saber ao certo porque foi assim – é para se viver, não é para fazer dela literatura*⁹⁷. Como te compreendo Torga... Essa angústia de que falas canta-me baixinho ao ouvido, vezes sem conta. É a emoção, acredita. Como é possível passar para o papel as vivências, sentimentos e emoções de um ano de Estágio? Um relato íntimo e refletido, relacionado com conceitos científicos, alheios e superficiais? A quem a angústia não assolar, que me dê o remédio para tal. No mínimo, os ensinamentos para combatê-la! Até hoje, o único templo de repouso, de sossego e calma, que me aconchega a alma nesses momentos é a poesia. A tua, Torga, com os teus demónios e inquietações. Faço deles meus mais vezes do que gostaria. Que me sirvas de inspiração para algo, vá lá.

Chegou o momento de me dedicar, de forma mais vincada, ao Relatório de Estágio. O ano letivo findou faz hoje uma semana e todas classificações já foram lançadas. Tenho agora lugar cativo na biblioteca da faculdade, onde encontro o pronto-socorro necessário ao suporte dos meus pensamentos e tormentos literários.

I. Envolto no manto de invisibilidade do professor

Hoje decidi focar-me na reflexão sobre as atividades não letivas que acompanharam o meu Estágio. Foram várias e interagiram de uma forma bastante dinâmica com a minha prática diária. A integração na comunidade escolar exige uma postura de proatividade e predisposição que procurei adotar sempre, para assumir e participar, de uma forma responsável e empreendedora, em projetos e áreas de intervenção que integram as funções de um docente. Funcionavam como uma lufada de ar fresco na monotonia que por vezes se instalava na vertente teórica do meu trabalho: Unidade Didática, plano de aula, reflexão, plano de aula, reflexão, plano de aula... Era sentir-me capaz de fazer mais do que apenas ensinar. E é um apenas bem grande!

⁹⁷ Torga (2010a, p. 25)

Ao longo de todo o ano acompanhei a direção de turma do *António*, observando o tratamento dos problemas que dela emergiam e os procedimentos base que regem o desempenho do diretor de turma, assim como procurei entender o modo de funcionamento do desporto escolar, na modalidade de voleibol, nomeadamente a sua estruturação e os procedimentos técnico-pedagógicos. Foram poucas as vezes em que compareci a uma reunião com os encarregados de educação ou acompanhei os treinos e competições do desporto escolar. Não obstante, na fase de planeamento e preparação adotei uma postura ativa e reflexiva, cumprindo o propósito de *identificar, apreciar criticamente e intervir nas atividades inerentes*⁹⁸ a mais dois cargos que o professor pode assumir na escola.

Não consigo deixar de relembrar o Sarau. Ai o Sarau... Um cenário mágico indescritível, que ficará cravado na minha memória, naquele recanto que cuidadosamente cuidamos das coisas que nos fazem bem, que nos crescem o ser e alimentam a *anima*. O *Francisca Mov'art* foi o filho de um desejo de quatro jovens professores que quiseram deixar a sua marca, na bela casa que um dia tão bem os recebera e que hoje tinham como sua. O desgaste das cadeiras, de longas tardes de trabalho, também ali jazeriam por bons anos, é certo, mas querendo mais, a ideia passou por unir toda a instituição num só momento, em torno de algo que nos era querido: o desporto. Juntamos-lhe a arte, demos-lhe vida e cor e no dia 28 de Maio presentamos diretores, professores, pais, funcionários e convidados com um espetáculo de dança e ginástica protagonizado por alunos de todas as idades. Unimos esforços com professores do grupo de Artes, com a associação de estudantes, junta de freguesia local, entidades patrocinadoras, funcionários e direção. Todos estavam convocados para saborear os frutos que a Educação Física gerara ao longo de um ano letivo, por e através dos seus alunos. Foi com orgulho e deleite que assistimos ao sucesso do evento e às reações de satisfação de todos os intervenientes. Não podíamos ter ficado mais satisfeitos, nunca a escola tinha visto algo com dimensão semelhante.

⁹⁸ Normas orientadoras do Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário na FADEUP. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Matos, Z., p.6, 2013.

Desta área do desempenho levo um sentimento de dever cumprido. Todos os meses de trabalho, cooperação e dedicação ganharam ainda mais sentido como resultado da magnificência dessa noite. Fossem mil palavras suficientes para traduzir tamanha visão e sentimento...

II. Um último toque na beleza de um cenário mágico

Às páginas tantas, perco-me na procura de pensamentos de terceiros que fortaleçam e deem robustez aos meus. Tarefa árdua perante tanta oferta. Exige-se uma seleção criteriosa. A mesa já está repleta de cores e formatos vários. São muralhas de livros, as que tantas vezes decoraram os meus postos de trabalho. Difícil é decidir por onde começar.

Gosto de livros gordos. Não pelo nível de gordura intelectual, impossível de percecionar pela espessura e pela capa, mas pelo seu formato e dimensão. Assim como gosto de índices bem explícitos e pormenorizados. Sei o que quero e gosto de chegar rapidamente aos assuntos, ao invés de vaguear horas a fio por páginas soltas, ausente de propósito. Escolho um e puxo-o para mim. Vasculho o índice da cabeça aos pés. Cá está! Fácil de encontrar. Zaasss! Num suave e delicado voltar de folha *Déjà vu*. Sou novamente puxado para dentro daquela página branca. Luto entre vírgulas e palavras, procurando encontrar espaçamentos de fuga a este esdrúxulo enredo. Tudo acontece demasiado rápido e num ápice vejo-me no espaço da minha primeira viagem inter dimensional, em setembro passado. Uma paisagem de exultar qualquer um, onde a natureza toca a tangente da perfeição. Não há defeito que os meus órgãos sensoriais consigam detetar.

Não temo, desta vez. O processo já me é familiar e sei que, no imbróglio que se cria nesta dimensão, poucos são os fatores que de mim dependem. Sigo o rumo natural das coisas. O templo é o mesmo, a cúpula intacta, a entrada semelhante. O tempo passara para mim – estava quase um ano mais velho, pasme-se - mas aqui, neste espaço mágico, acessível a apenas alguns, o relógio teima em não avançar. Regalias de ouro, um quarto reservado no hotel da imortalidade. Entro, decidido. Sou uma pessoa diferente daquela que aqui entrara da outra vez. Mais madura e sábia. Sei o caminho que leva à

sala onde se reúnem, audazes, os maiores sábios deste mundo. Mas sei mais e melhor, sei agora o caminho para o sucesso, sem atalhos ou malabarismos. Eis o trabalho árduo, a ambição e a dedicação, o melhor meio de transporte para lá chegar rapidamente.

Se o aspeto exterior permanece intacto desde a minha última visita, já o interior foi remodelado por mãos hábeis, não é mais o mesmo. As estátuas e os quadros já cá não se encontram. Deram lugar a um corredor mais amplo e fresco. As paredes estão repletas de papéis, de cor e formatos vários. Uma diversidade enorme que cobre paredes e teto deste extenso corredor.

Olho mais de perto. Não preciso de analisar crítica ou profundamente para descobrir do que se trata. Todo aquele *papel de parede* é nada mais que as minhas reflexões escritas, os meus planos de aula, as fichas de avaliação, os inquéritos, tudo o que a minha prática gerou. Não confiro se estão todos, acredito que existam em quantidade suficiente para revestir toda esta estrutura de pedra. Mas não estão completamente presos. Esvoaçam levemente, como se uma corrente de ar os trespassasse e lhes desse vida. Oíço vozes, murmúrios. Vêm de todo o lado e de lado nenhum. São risos, discussões, passos e bolas. Sons de alento, de alegria, de irritação. Sou eu, os meus alunos, os meus colegas. É o António, a Luísa, os funcionários e o burburinho dos intervalos. É toda a minha prática concentrada num CD, de capacidade ilimitada que se repete vezes sem fim. Suscita-me sentimentos e emoções, boas e menos boas, memórias, quase recalcadas. Não posso deixar de apreciar e admirar a beleza de todo este cenário, surreal em toda a sua plenitude.

Vou percorrendo excertos de reflexões, desabafos de alegrias e tristezas, simples momentos que cravaram a sua marca. Lá longe da entrada, no coração do templo, já perto da sala mágica, jaz uma folha solta no meio do corredor. Presa nos quatro vértices, procura energicamente soltar-se da pedra fria e escura. Prolonga-se numa luz forte e quente, que ilumina o teto negro e baço, talvez pela grandeza das palavras que contém. Aproximo-me. Estou a meia dúzia de passos de tomá-la em mãos. Num esforço paranormal, liberta-se

das amarras que a detinham e ergue-se perante mim, numa levitação divina. À minha volta, num raio de centímetros, circunscreve-se no chão um círculo, um púlpito só meu. Sinto que estou perante a caixa de pandora, o tesouro há muito escondido e que agora se liberta e exalta, perante a chegada do seu descobridor. Pede-me no seu íntimo, que a toma como minha. Quer que a leia e absorva a sua mais profunda essência. O desejo é recíproco...

*Sou a perfeita imperfeição
De um ser em construção
Na demanda da vida;
Sou a arte da criação
Mestre de olaria.*

*Sou filho de saltimbanco
Paixão e emoção
Sou esfinge, sou ar livre
No balão*

*Ensino, existo no saber
Sujeito e produto da expansão
Sou princípio e fim de um ser
Em contínua formação*

Victor Barbosa, *Relatório de Estágio Profissional*⁹⁹

III. Criação, Liberdade, Formação

Formação. É a palavra-chave! Não tenho tempo para decalcar mentalmente cada verso deste poema. Mal a última palavra é proferida, a folha que em mãos cuidava implode! Uma só réstia de fumo fica, como se de um truque de magia se tratasse. O círculo desenhado à minha volta, rapidamente dá lugar a um buraco para o qual sou absorvido, vítima da força da gravidade. Viajo a alta velocidade por um túnel escuro e lubrifico, já sem opção de retorno.

⁹⁹ Barbosa (2015)

A aterragem é suave. Sou amparado por uma espécie de solo flutuante, que à minha recepção propaga leves ondas pelo chão, em largos metros à minha volta. Deparo-me com um cenário algo sombrio. Inúmeros castiçais e candelabros, repletos de pequenas velas, alumiam aquele espaço de particular espiritualidade. Em meu redor, formando um círculo quase perfeito, onde eu sou o epicentro, encontram-se seres trajados com longas vestes, negros, os rostos escondidos por detrás de um largo capucho. Está oculta a natureza e o sexo, a beleza e a fealdade, a virtude e a sapiência, o ser e o não ser. Naquele espaço, o corpo não tem lugar de destaque. Esconde-se por entre as sombras, dando lugar à presença de algo maior. Naquele espaço sou o intruso, o *outlier* de uma média fácil de calcular.

- *Meu Senhor, haveis entendido ou retido algo do poema que tivestes a oportunidade de ler?* – questiona-me uma voz grave e solene, que se propaga de fonte desconhecida.

- *Não tive muito tempo para refletir sobre o mesmo, vossa excelência...*

- *Devolveis-nos uma resposta inaceitável. Um poema quer-se sentido, tocado por quem o lê. Para que sentimentos ou emoções vos remeteu?* – questiona-me uma outra voz, um outro ser.

- *Dou-vos razão, vossa excelência. Senti um desejo de liberdade, de me recriar e formar dia após dia. De procurar ser mais e melhor, uma formação que termine apenas no dia em que o corpo, desgastado e em rendição, se desligue de si mesmo e decida cessar funções.*

- *É uma interpretação possível. Haveis aplicado tal princípio, ao longo deste vosso ano de criação e formação?*

- *Com certeza. Além da postura autodidata que procurei adotar, através da leitura autónoma de diversos livros específicos para a minha área, procurei suporte externo para incrementar as capacidades de operacionalização – replico, calma e sucintamente, algo receoso perante a pressão que paira no ar – Como haveis certamente observado, tive a oportunidade de desenvolver competências no âmbito das ferramentas SPSS e EndNote, o que me auxiliou*

bastante na elaboração dos documentos que tive e tenho de estruturar, como o estudo investigação-ação.

- Quereis, por certo, ser um professor cada vez mais completo e eficaz no exercício de vossas funções. Em que medida é que essas formações, que nos haveis relatado, influenciaram a qualidade da vossa prática? – questionam-me.

- Na prática, propriamente dita, estas contribuíram com pouco. Mas surgiu a oportunidade de realizar uma outra formação em Rope Skipping, organizada por colegas do núcleo de estágio de uma escola próxima, na qual participei juntamente com alguns colegas do meu núcleo e do grupo de educação física. Foi uma experiência muito positiva, em que descobri uma modalidade pouco explorada e bastante fácil de ensinar na disciplina de Educação Física como modalidade alternativa. Tem uma forte componente lúdica, os alunos podem desenvolver um bom trabalho cooperativo, os riscos são reduzidos e apenas são necessárias cerca de uma dúzia de cordas para colocar uma turma inteira a exercitar.

- E considera isso matéria de ensino?

- Porque não? É uma modalidade desportiva, com habilidades específicas, cujo ensino destas é faseado e planeado ao nível da dificuldade de execução. Pode ser praticado numa vertente individual ou coletiva, onde o professor pode explorar a competição sempre que assim entender. Não vejo em que medida não se enquadre como matéria de ensino.

Seguem-se segundos de silêncio. O círculo composto por todas aquelas vestes negras aperta-se lentamente. O raio é cada vez menor. Já não vejo espaço algum de fuga e o cerco cerra-se na minha direção. Num ato intuitivo, colocam as mãos sobre a minha cabeça, como se de um ritual de tratasse. Mantenho o olhar focado no solo, nada mais me resta fazer. No chão que me suporta acende-se uma luz quente, que aumenta de intensidade a cada segundo, como se fosse explodir a qualquer momento. Sinto a vibração que dele se propaga. O improvável acontece. Num gesto repentino, todos os membros do *Magnum Consilium* elevam as suas mãos ao céu e um poderoso feixe de luz trespassa o teto daquele espaço, desfazendo-o por completo. Olho

maravilhado toda esta sequência de acontecimentos. Começo a deixar de sentir a força da gravidade. Já não me encontro mais de pés assentes no chão e levito graciosamente no interior do círculo por eles formado. Dura pouco. Em escassos segundos, a velocidade de deslocamento aumenta e saímos disparados na vertical, rumo ao âmago mais longínquo dos céus. Espera-me uma nova viagem.

Capítulo XV

Apoteose

A viagem foi curta e já é noite. O tempo neste mundo não se rege certamente pelos princípios naturais da vida. Percorremos planaltos e colinas a uma velocidade estonteante, até alcançarmos o ponto mais alto e frio que o meu olhar podia alcançar naquela divinal paisagem. No topo de uma magistral montanha há uma estrutura em pedra, em tons de cinza e preto. Não há cúpula que a proteja de ventos e tempestades, sequer paredes que a sustentem. Um espaço aberto, na mais íntima comunhão com a Natureza.

Em meu redor, o círculo de vestes negras desfaz-se e dá progressivamente lugar a um semicírculo, harmoniosamente disposto perante mim. Estou novamente num lugar de destaque, de julgamento. O silêncio instala-se e sinto uma pressão que me esmaga. Ou será a pressão atmosférica? A ansiedade aumenta. Mantenho o olhar focado numa pedra diante de mim, procurando acalmar a ânsia. Decido a agarrar a palavra e tomar como meu este momento.

- *Que local é este Igétis, e o que fazemos aqui?*

- *Para o Magnum Consilium Illuminórius, este é um local sagrado. Aqui se celebra a vida, a morte, o princípio e o fim. Sabeis Senhor, que tudo na vida tem um princípio e um fim. – afirma Igétis, num tom de voz grave, o qual já me habituara a reconhecer como dele - Na primavera, as flores nascem e brotam esbeltas, no outono perdem-se por entre a bruma, de ventos fortes e ramos frágeis; o dia começa radiante, com o sol altivo, que inevitavelmente cessa funções e dá lugar à Lua, para que a noite tenha igualmente lugar e primor; o Homem um dia nasce, cresce, constrói família e deixa a sua marca no mundo, mas noutro dia viverá o ponto final da história que foi a sua vida. Todos estes eventos são inevitáveis! É a natureza no seu mais belo esplendor. Perderia a sua magnificência se tudo isto não fosse efémero... No entanto, o Homem é um ser livre e tem em mãos o poder de eternizar. Se o corpo é simples matéria, no ciclo transitório que é a vida, o conhecimento, a virtude e a excelência são valores imortais, que viajam sem limites pelas barreiras do tempo.*

- *É, de facto, uma verdade indubitável... Mas se isto é um templo de celebração, de princípios e fins... Isso significa que...*

- *Que haveis chegado ao princípio Senhor. O início de uma batalha pela imortalidade. Um caminho longo e curvilíneo, acessível apenas a alguns. Uma bênção e um desafio, uma honra e uma cruz. Haveis provado, ao longo deste ano, que possuís os valores que vos podem conduzir à transcendência. Que expectativas tinhas deste momento, que inevitavelmente um dia haveria de chegar?*

- *Ao longo de todo o ano lutei afincadamente para responder às vossas exigências, no que toca ao rigor e ao sucesso. Entreguei-me plenamente a este desafio, pela magnitude do ser que sois, que o Magnum Consilium é. Sei que não cumpri todos os testes com a distinção que afasta o trivial da excelência. Mas tive o querer, fui um soldado devoto a esta missão, minha e vossa, de toda a humanidade. Dizeis que voltarei ao meu mundo e que a minha vida seguirá como se nada tivesse acontecido? Terei de seguir, até ao fim dos meus dias, sabendo que existe um grupo como o vosso, ao qual o meu esforço e dedicação parecem nada ter significado? – questiono, algo intrigado.*

- *Nunca vos foi prometido nada Senhor. Mas, dissei-vos, gostáveis de abandonar o vosso mundo, com tão precoce idade, por algo que ainda não sabeis realmente o que é? A transcendência é muito mais do que já podeis ter visto ou sentido. Se haveis cometido erros no vosso Estágio? Com certeza, mas era algo tão certo de acontecer, como ele ter um princípio e um fim.*

- *Mas, afinal, nunca houve outras pessoas com potencial de elite, na mesma situação que eu? Nunca houve a possibilidade de transpor definitivamente esse portal e tornar-me vosso, mesmo que não fosse essa a minha intenção? – questiono, algo perdido e inconformado.*

- *Claro que sim. Toda a humanidade Senhor! Toda ela tem o potencial de transcender, de se superar e marcar o seu nome nas páginas da história. Haveis dado apenas os primeiros passos nessa longa caminhada. Sereis, a partir de hoje, um soldado do Homem, de arma e escudo em punho, na conquista de glórias maiores na defesa da sabedoria. O portal que nos une, esse, estará sempre entreaberto, o suficiente para permitir ao Homem ver um pedaço de céu, o sonho do olimpo, que o faça correr, vencer e pontapear essa*

porta que dá o livre-passe rumo à transcendência. É este o vosso fado, se o quiserdes abraçar.

Não sei o que dizer ou o que pensar. Sou assolado por um misto de emoções. Tristeza e orgulho, desilusão e esperança. A verdade reside neles, tenho de o confessar. Não faz sentido algum que seja de outra forma. A minha vida mundana terá um fim, é certo, mas o momento não é agora. Tenho ainda muito a fazer e ter vivido esta experiência, no mínimo singular, apenas me poderá motivar a ser mais e melhor. Foi uma bênção! Sou agora um homem e um profissional mais maduro e experiente, consciente do mundo sem limites que é o meu e das potencialidades que possuo.

- Qual será o vosso próximo passo Senhor? – questiona-me Igétis.

- Tenho a perfeita noção do estado em que o mercado de trabalho se encontra neste momento. Uma realidade que não se revela minimamente sorridente para mim, independentemente da minha qualidade como professor. Mas o sonho não se esgota no presente, tal como o ato de ensinar não se restringe à escola. Tudo o que aprendi ao longo deste ano tem diversas aplicações para outras áreas do desporto e revelam-se fundamentais para o sucesso de qualquer treinador, gestor ou empreendedor. O futuro certamente brilhará aos melhores e mais aptos e eu estarei lá para agarrá-lo, com unhas e dentes. Entretanto, manter-me-ei atento e focado no vasto trabalho que há por realizar na minha área. Termino um ciclo de aprendizagem, pronto para o que Mundo me presentear. Se não houver, irei criar. Se fugir, irei atrás. Não há uma outra escolha, não me resigno com menos. Sei-me finito, mas ciente da infinidade das minhas possibilidades. É da minha natureza, da minha ambição, das minhas inquietudes.

Segue-se um breve momento de silêncio. O *Magnum Consilium* aproxima-se lentamente de mim, dando vida novamente ao círculo recém-quebrado. O cerco aperta-se, desta vez num calor mais íntimo e subtil.

- Senhor, coloque-se em posição de cavaleiro. – ordena Igétis.

Num movimento lento, de quem grava mentalmente cada microssegundo, firmo o punho no chão, cravo os dedos na memória e baixo a cabeça em sinal de respeito e gratidão.

- *In nomine soleníssima Sophia, soldados Illuminórius iniciatum est.* – profere Igétis.

Seguem-se três fortes pancadas, na pedra escura e fria. Imediatamente inicio uma nova viagem pelo espaço inter dimensional. Poderá ser a última. Assim não o espero. Uma viagem de cores e sons, repleta de imagens e cenários que foram o corpo da minha prática nestes últimos 10 meses. Traços inquietantes, que me remetem para um mundo mágico e que estarão sempre lá para mim, naquele recanto de conforto da minha mente, que aquece o coração em momentos de nostalgia e melancolia.

Uma última imagem, mais nítida e prolongada no tempo. A *Francisca*, a beleza que ela emana, a saudade que em mim já se instala. Sou um privilegiado por tê-la tido como minha, mesmo que por breves dias. A luta começa hoje, abraço o meu fado. Até já *Francisca*, até já glória, até já vitória. Vou ali conquistar o mundo e volto já, para te resgatar e seres de novo minha.

No mundo de agora, e aqui, sobretudo, fervilha uma inquietação que tem de levar a algum caminho. E a minha obrigação é estar atento a essa pulsação do presente, único sinal que me pode predizer o futuro.

Miguel Torga, *Diário V*¹⁰⁰

¹⁰⁰ Torga (2010b)

Capítulo XVI

*Correlação entre aptidão
cardiorrespiratória e composição
corporal, em crianças de ambos
os sexos dos 12 aos 13 anos*

Correlação entre aptidão cardiorrespiratória e composição corporal, em crianças de ambos os sexos dos 12 aos 13 anos

Victor Barbosa¹, Carlota Ferreira¹, Pedro Vieira¹, Tiago Fernandes¹ Luís Moreira², Paulo Santos³, André Seabra³, Rui Garganta³

¹ Faculdade de Desporto, Universidade do Porto

² Escola Secundária Filipa de Vilhena

³ CIFI2D, Faculdade de Desporto, Universidade do Porto

Resumo: Epidemiologistas e comunidade científica apontam a falta de atividade física como uma das principais causas do aumento da obesidade infantil, nos últimos 20 anos. Os objetivos do presente estudo foram verificar a relação existente entre os níveis de aptidão cardiorrespiratória (ACR) e diferentes indicadores de composição corporal (CC): índice de massa corporal (IMC), perímetro da cintura (PC) e massa gorda (MG). A amostra é constituída por 91 alunos, de ambos sexos (48 rapazes e 43 raparigas), de uma escola secundária do centro do Porto, com idades compreendidas entre os 12 e os 13 anos de idade. Todos os alunos inseridos na amostra foram submetidos aos mesmos testes, em condições espaço temporais semelhantes, nomeadamente: mensuração do PC; recolha de pregas de adiposidade subcutânea (PAS), medição do peso e altura e realização do *20-m shuttle run (20m SRT)*. Ao nível da análise estatística, recorreu-se à estatística descritiva com base na média e desvio padrão. Para o estudo da correlação entre as diferentes variáveis foi utilizada a regressão linear. Os resultados obtidos indicam valores significativos, através de uma correlação inversa entre o consumo máximo de oxigénio (VO_{2max}) e os indicadores antropométricos sexo, MG e PC. Verificou-se um forte coeficiente de regressão destes indicadores com o VO_{2max} ($r=-0.76$, $r^2=0.58$), sendo o sexo a variável com maior preponderância na explicação dos valores de VO_{2max} ($r^2=0.35$). O IMC apresentou-se como o único indicador que não apresentou uma relação significativa, após a análise ajustada dos resultados. Com base nos resultados concluímos que a ACR encontra-se negativamente correlacionada com a %MG e PC, sugerindo que crianças com valores VO_{2max} elevados na infância terão menos adiposidade

geral e central que aquelas que possuem valores de ACR reduzidos. Através da análise dos indicadores de CC, podemos igualmente constatar uma percentagem alarmante de alunos, cujos níveis de risco nos diversos parâmetros se encontram acima da zona saudável.

Palavras-chave: aptidão cardiorrespiratória; composição corporal; obesidade; crianças.

Abstract: Epidemiologists and scientific community suggest the lack of physical activity as one of the main causes for the increase of childhood obesity, in the last 20 years. The objectives of the present study were to check the relationship between cardiorespiratory fitness (CRF) and different indicators of body composition (BC): body mass index (IMC), waist-circumference (WC) and body-fat (BF). The sample was composed by 91 students, of both sex (48 boys and 43 girls), from a central Oporto's high school, aged between 12 and 13 years. All students of the sample were submitted at the same tests, in similar spatiotemporal conditions, namely: WC mensuration; obtained of skinfold thickness; high and weight measurement; 20-m shuttle run test (*20m SRT*). About statistical analysis, descriptive statistics was used, based on mean and standard deviation. To study correlation between all variables, linear regression was used. The results suggest significant values, through an inverse correlation between the maximum oxygen consumption (VO_{2max}) and the anthropometric indicators sex, BF and WC. We verified a strong regression coefficient of these indicators with VO_{2max} ($r=-0.76$, $r^2=0.58$), being sex the variable with larger preponderance in the explanation of VO_{2max} values ($r^2=0.35$). IMC seems to be the only variable that does not present a significant relation, after the adjusted analysis of the results. Based on the results, we can conclude that ACR levels are negatively correlated with BF and WC, suggesting that children with high VO_{2max} values in childhood will have less general and central adiposity than those that have lower values of ACR. Through the analysis of the indicators of CC, we can also see an alarming percentage of students, whose risk levels in the various parameters are above the healthy zone.

Key-words: cardiorespiratory fitness; body composition; obesity; children.

Introdução

A prevalência de obesidade infantil tem vindo a sofrer um incremento, um pouco por todo o mundo, particularmente nas últimas duas décadas. Hoje sabe-se que diversos fatores de risco, como a dislipidemia, obesidade, hipertensão, tabagismo, diabetes *mellitus* e sedentarismo podem ser identificados na infância (8, 20, 34, 38) e encontram-se associados aos níveis de ACR (33). Além disso, o estudo de diferentes fatores de risco, em crianças e adolescentes, pode ter implicações importantes, para a consecução de diagnósticos atempados e a prevenção e diminuição de condições, que exponenciem a manifestação de doenças cardiovasculares e outras patologias na fase adulta (2).

Enquanto a prevalência de sobrepeso e obesidade varia substancialmente em função da etnia e do género, vários estudos têm demonstrado níveis preocupantes de obesidade em crianças (2, 4, 15). Porém, ainda não é possível definir entre os fatores culturais, genéticos, ambientais ou de estilo de vida,

aqueles que melhor caracterizam e explicam estas diferenças (6). Os níveis de prevalência oscilam bastante com a localização geográfica das crianças na Europa e os registos apontam para uma percentagem de 27,7% e 28% para os rapazes e raparigas, respetivamente, na região Este do continente europeu (18). Os baixos níveis de atividade física e o elevado consumo calórico são algumas das razões que os epidemiologistas sugerem, para o aumento da obesidade, nos últimos 20 anos (26).

Na medida em que os níveis de atividade física estão fortemente correlacionados com a ACR, tem sido recorrente o uso de testes máximos e submáximos, como métodos indiretos de avaliação da atividade física. O $\text{VO}_2\text{máx}$ é considerado o método critério para a mensuração da ACR (34). Este pode ser mensurado através de métodos diretos (habitualmente testes laboratoriais) e indiretos (testes de terreno). O uso de testes diretos em contexto escolar é limitado e condicionado, devido aos equipamentos sofisticados

necessários, os elevados custos associados, as constrições temporais e a dependência de técnicos especializados (22). Os testes de terreno assumem-se assim como uma alternativa válida, na medida em que permitem testar um elevado número de indivíduos em simultâneo, com custos e equipamentos reduzidos, num curto espaço de tempo (5).

Segundo sugere a literatura, o PC é um indicador antropométrico que fornece informação relevante sobre a distribuição de gordura global e central em crianças (27), pelo que será um valor pertinente na análise dos fatores de risco da população amostral. Apesar de ser plausível admitirmos que elevados níveis de ACR em crianças tenham resultados favoráveis ao nível da CC, os estudos que se centram na relação entre a ACR e a %MG em crianças ainda são limitados e considerados algo controversos (33). Além disso, o conhecimento científico sobre a relação existente entre a ACR e diversos indicadores de gordura corporal em crianças (à exceção do IMC), como o PC ou a %MG encontra-se pouco

consolidado. Este estudo poderá eventualmente ser um contributo no processo da caracterização do atual estado de saúde, físico e fisiológico das crianças e adolescentes, assim como incrementar a robustez do conhecimento que se detém atualmente nesta temática, para a população infantil portuguesa.

Desta forma, o presente estudo tem como objetivos: a) descrever a relação entre os níveis de Aptidão Cardiorrespiratória (ACR) e a composição corporal (CC), em função do género, para esta faixa etária; b) identificar o nível de risco dos indicadores analisados.

Metodologia

Caraterização da amostra

A amostra do presente estudo foi constituída por 91 alunos de uma escola do centro do porto, do 7º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 12 e os 13 anos: 48 rapazes com $12,40 \pm 0,49$ anos e 43 raparigas com $12,35 \pm 0,48$ anos. O peso médio da amostra situou-se nos $49,80 \pm 11,19$ Kg, e a altura nos $1,56 \pm 0,07$ m. Em termos médios, o

IMC da amostra apresentou-se “normal” ($19,45 \pm 2,36$), de acordo com os valores de corte definidos por Cole, Bellizzi, Flegal and Dietz (6). Foram excluídos da amostra os participantes que não realizaram todos os testes.

Composição corporal e medições antropométricas

Na mensuração dos valores de CC, realizaram-se medições do peso e altura, PC e PAS (geminal, tricipital e subescapular).

A altura foi medida com a criança descalça, contra um estadiômetro portátil, marca SECA, com precisão de 0,1cm. O peso (P) foi calculado através de bioimpedância, numa TANITA – *Body Composition Analyser*, modelo BC-531, com as crianças em calções e t-shirt, com precisão de 0,1kg. O IMC foi obtido através da fórmula de Quetelet (kg/m^2) (14) e classificado por idade e género de acordo com os valores de corte definidos por Cole, Bellizzi, Flegal and Dietz (6). A percentagem de massa gorda (%MG) foi determinada a partir de uma equação, adequada à idade e género dos sujeitos (39). Na

medição do PC foi seguido o protocolo descrito nas guidelines do Colégio Americano de Medicina Desportiva (1). Por fim, foram avaliadas PAS em três locais – geminal, tríceps e subescapular – segundo procedimentos descritos por Heyward (17).

Capacidade Cardiorrespiratória

Foi utilizado o *20m SRT* descrito por Léger *et al* (25), para estimar o $\text{VO}_{2\text{máx}}$ através da velocidade máxima aeróbia.

O *20m SRT* consiste numa corrida de ida e volta, num percurso de 20m devidamente sinalizado, com um ritmo de corrida, imposto por um sinal sonoro. Foi definida uma velocidade inicial de $8,5 \text{ km} \cdot \text{h}^{-1}$ ($2,4 \text{ m} \cdot \text{s}^{-1}$), com incrementos de $0,5 \text{ km} \cdot \text{h}^{-1}$ ($0,1 \text{ m} \cdot \text{s}^{-1}$) a cada minuto. O teste termina quando o aluno cessar a corrida por fadiga ou realizar duas faltas, por incapacidade de alcance das linhas finais em concordância com o sinal. Sendo um teste que requer um esforço máximo, os alunos foram fortemente incentivados ao longo de todo o teste, de modo a manter níveis elevados de motivação durante a sua realização. De modo

a reduzir as influências ambientais, todos os testes decorreram entre as 9h e as 12h. Doze participantes realizaram o teste em simultâneo, para assegurar uma adequada rentabilização do tempo e do espaço e um incremento dos níveis motivacionais.

Os resultados finais de cada participante foram convertidos para um valor representativo do consumo máximo de oxigénio (VO₂máx), de acordo com a equação de Matsusaka (29).

Um estudo recente, nesta faixa etária e na população portuguesa, concluiu que esta seria das equações mais adequadas para o cálculo do VO₂ máx em crianças (34). De realçar que não foi mensurado o VO₂ máx de cada participante, mas sim calculado. De facto, a literatura sugere que a mensuração laboratorial do VO₂ máx assume-se como a única medida válida dos níveis de potência aeróbia, em crianças e adolescentes (5, 16).

Análise Estatística

Relativamente ao tratamento estatístico, efetuou-se previamente uma análise exploratória dos dados

para normalizar a distribuição. A estatística descritiva foi usada como modo de caracterização e descrição da amostra, com base na média e desvio padrão. Para o estudo da correlação entre as diferentes variáveis foi utilizada a regressão linear. Toda a análise estatística foi realizada com recurso ao *software* estatístico SPSS (Social Package for Social Sciences) versão 21.0. Valores de *p* menores do que 5% ($p < 0,05$) foram considerados significativos.

Resultados

A prevalência de sobrepeso foi de 21%, tendo-se verificado algumas diferenças entre rapazes e raparigas (27.1% e 14%, respetivamente) (Tabela 1). Os níveis de obesidade situaram-se nos 8%, com base nos pontos de corte ajustados às idades dos sujeitos da amostra (6), sendo este superior nas raparigas que nos rapazes. Os valores médios dos indicadores antropométricos e fisiológicos encontram-se descritos na tabela 2. Não se verificaram diferenças significativas entre géneros, ao nível da altura, peso,

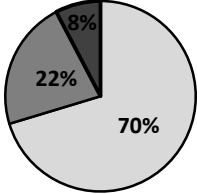
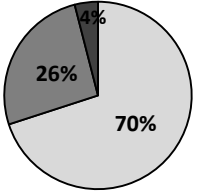
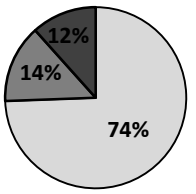
Tabela 1. Percentagem de sujeitos da amostra com sobrepeso		
 ☐ Normal ☒ Sobrepeso ☒ Obesidade	 ☐ Normal ☒ Sobrepeso ☒ Obesidade	 ☐ Normal ☒ Sobrepeso ☒ Obesidade
Total (n=91)	Rapazes (n=48)	Raparigas (n=43)

Tabela 2. Caracterização da amostra (média±DP) por género				
Variável	Rapazes (n=48)	Raparigas (n=43)	Min-Máx	Total (n=91)
Idade (anos)	12.35±0.48	12.40±0.49	12-13	12.37±0.49
Altura (m)	1.56±0.06	1.57±0.08	1.37-1.74	1.56±0.07
Peso corporal (Kg)	49.52±10.15	50.06±12.15	24.5-100	49.80±11.19
IMC (Kg/m ²)	19.25±2.42	19.61±2.32	13.1-25.2	19.45±2.36
PC (cm)	72.7±10.7	70.2±9.4	50-120	71.49±10.10
MG (%)	28.22±12.15	28.05±10.61	10.6-55.4	28.14±11.4
VO ₂ max (mLO ₂ /Kg/min)	50.38±6.23	42.9±5.4*	36.5-54.4	46.9±6.9
*p <0.05: Diferenças significativas				

IMC, PC e %MG. No entanto, foram encontradas diferenças significativas ao nível do VO₂max, dado o melhor desempenho dos rapazes no 20m SRT. A análise exploratória dos dados permitiu excluir os *outliers* de modo a não contaminarem os resultados finais.

As figuras 1, 2 e 3 ilustram os resultados evidenciados numa primeira instância, por via dos gráficos da regressão linear realizada entre o VO₂max e a %MG,

o PC e o IMC, onde os resultados evidenciam diferenças significativas ($p \leq 0.05$), sem a influência da variável sexo. Podemos verificar uma correlação moderada inversa entre o VO₂max e a %MG ($r = -0.39$ e $r^2 = 0.15$, $p < 0.001$), assim como na relação entre o VO₂max e o IMC ($r = -0.41$ e $r^2 = 0.17$, $p < 0.001$). Por outro lado, o coeficiente de regressão encontrado entre o VO₂max e o PC foi baixo ($r = -0.22$ e $r^2 = 0.05$, $p = 0.043$). Os valores

Fig. 1. Correlação bruta entre VO₂max e %MG

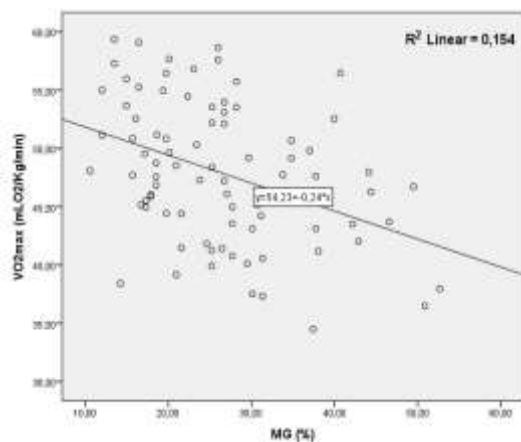


Fig. 2. Correlação bruta entre VO₂max e PC

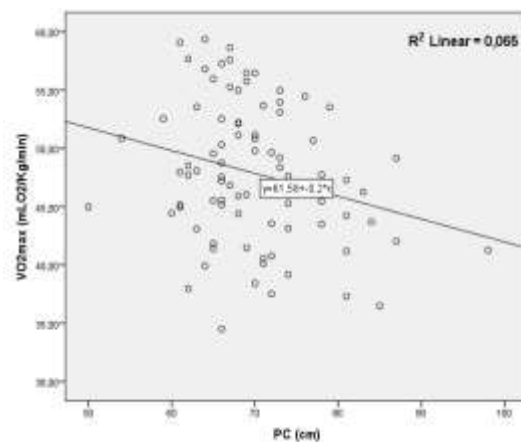
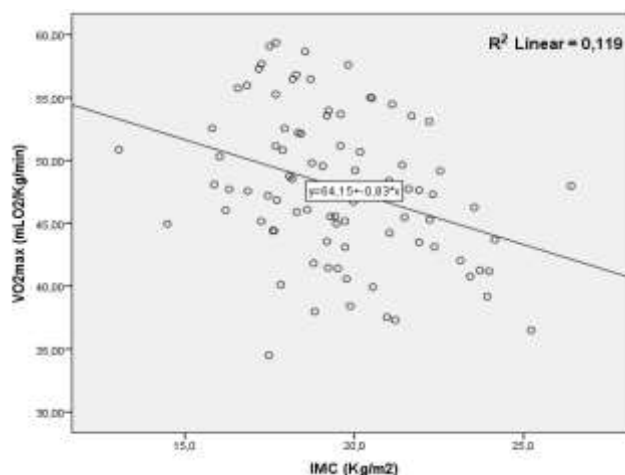


Fig. 3. Correlação bruta entre VO₂max e IMC



reduzidos de r^2 permitem-nos constatar a existência de uma elevada dispersão dos dados em torno da média. na tabela 3 encontram-se ilustrados os coeficientes de regressão das variáveis antropométricas em relação ao VO₂max. Uma análise inicial permite-nos perceber que as

variáveis independentes (sexo, PC, IMC e MG) se encontram significativamente associadas ao VO₂max. O IMC, o PC e a massa gorda estão inversamente relacionadas ao VO₂max. No modelo ajustado foi possível perceber que, à exceção do IMC, todas as variáveis explicativas

Tabela 3. Associação entre variáveis de aptidão física e variáveis antropométricas						
Variáveis explicativas	Bruto			Ajustado		
	B	Int. Confiança	Sig.	B	Int. Confiança	Sig.
MG	-0.24	-0.36 -0.12	<0.001	-0.19	-0.30 -0.08	0.001
PC	-0.20	-0.36 -0.33	0.019	-0.17	-0.33 -0.01	0.036
IMC	-0.83	-1.33 -0.34	0.001	-0.09	-0.63 -0.45	0.730
Sexo	-7.13	-9.26 -4.99	<0.001	-7.94	-9.75 -6.12	<0.001
Legenda: Rapazes=1; Raparigas=2						

mantiveram as suas relações com o VO₂max. Através de uma análise isolada das variáveis, podemos constatar que todas elas assumem uma influência significativa sobre os valores de VO₂max. No entanto, tendo em conta a dimensão da amostra (n=84) e, de modo a verificar o nível de relação que se estabelece entre cada uma das variáveis, procedemos à análise

conjunta das mesmas, tendo sido inserida a variável sexo. Os resultados evidenciaram que a %MG, o PC e o sexo mantêm o seu nível de significância, enquanto o IMC deixa de exercer qualquer relação sobre o VO₂max. Com base no modelo de cálculo do coeficiente de relação, ilustrado na tabela 4, podemos concluir que os níveis de VO₂max são explicados em 57.6%

pelas variáveis sexo, MG e PC, sendo o sexo a variável mais preponderante, com uma influência de 35%. A %MG assume uma influência 18.3%, enquanto o PC se

Tabela 4. Cálculo do coeficiente de relação das variáveis antropométricas em função do VO₂max

Model Summary				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,589 ^a	,347	,339	4,84722
2	,728 ^b	,530	,519	4,13694
3	,759 ^c	,576	,560	3,95466

a. Predictors: (Constant), Sexo

b. Predictors: (Constant), Sexo, MG_Total

c. Predictors: (Constant), Sexo, MG_Total, Perímetro_cintura

revela a variável com uma relação mais fraca, com um r^2 de 4.6%. Das variáveis antropométricas estudadas, apenas o IMC não se encontra inversamente correlacionado com o $VO_2\text{max}$, pela ausência de valores significativos, na sua relação com o indicador referido.

Discussão dos resultados

Os resultados do presente estudo demonstraram uma correlação negativa moderada entre a ACR e a MG, em crianças entre os 12 e os 13 anos. Diversos estudos concluíram, que sujeitos com sobrepeso alcançaram resultados mais pobres em testes de avaliação cardiorrespiratória, relativamente a sujeitos cujo peso se encontra em patamares designados como “normais”, estabelecendo-se, inclusive, uma correlação moderada-alta inversa, entre ambas variáveis (4, 24).

Os dados recolhidos ilustram igualmente uma prevalência significativa de sobrepeso e obesidade em crianças em contexto escolar (28.6%), sendo esta superior em rapazes do que em

raparigas. Estes valores enquadram-se no panorama atual da população portuguesa, onde uma meta-análise recente coloca os níveis de sobrepeso/obesidade infantil nos 30.3% (n=686) (15). Sardinha *et al.* num estudo com crianças portuguesas (n=1531), chegou a conclusões semelhantes, com 30.3% dos sujeitos a situarem-se num patamar de sobrepeso ou obesidade (38). De acordo com Onis *et al.* (7) a prevalência de obesidade aumentou cerca de 4.2% em 1990 e 6.7% em 2010, prevendo-se que aumente para 9.1% em 2020. No entanto, analisando apenas os sujeitos do presente estudo que se situaram num patamar de obesidade, verificou-se uma maior prevalência nas raparigas relativamente aos rapazes (11.6% vs 4.2%, respetivamente), como podemos observar nos gráficos da tabela 1. A prevalência de obesidade da amostra total foi de 7.7%. Apesar de serem escassos os estudos nesta faixa etária (12-13 anos), é possível estabelecermos uma comparação com estudos realizados em crianças em outros meios, pela correlação

entre as variáveis estudadas. A prevalência de obesidade na população infantil de Espanha foi de 5-8% (4), enquanto em crianças e jovens nativos e não-nativos do Canadá a prevalência foi de 8.2% (19), enquadrando-se estes exemplos nos resultados obtidos no presente estudo. Ao nível dos indicadores de MG, os resultados obtidos revelaram valores bastante alarmantes. Mais de 1/3 dos sujeitos da amostra detinham mais de 30% MG, sendo mesmo possível encontrar casos de alunos com mais 50% MG, bastante superiores aos registados num estudo realizado em *Birmingham* na mesma faixa etária, em que 22% dos sujeitos tinha mais de 30% MG (2). Estabelecendo uma comparação entre géneros, os resultados não evidenciaram diferenças significativas ao nível dos indicadores de composição corporal. As diferenças entre géneros sobre a prevalência de obesidade podem estar relacionadas com a maturação biológica, historial de crescimento e fatores ambientais e comportamentais (35). Foram

sugeridos padrões de diferenciação entre géneros com base na maturação sexual, em que se estabelecia uma correlação positiva entre a maturação sexual precoce e o desenvolvimento de sobrepeso nas raparigas. No entanto, o mesmo não se verificava nos rapazes (23). Todos estes fatores dificultam e limitam a interpretação dos resultados e exigem mais investigação nesta área.

A média dos valores de $VO_2\text{max}$ registados no presente estudo (46.9 ± 6.9 mL O_2 /Kg/min) encontra-se dentro dos intervalos descritos em investigações anteriores. Com efeito, estudos nesta faixa etária com avaliação direta do $VO_2\text{max}$, registaram valores entre os 34 e os 58 mL O_2 /Kg/min (10, 41), com os rapazes a apresentarem melhores desempenhos do que as raparigas, tal como se verificou no nosso estudo (50.38 ± 6.23 vs 42.9 ± 5.4), sendo esta a principal e significativa diferença entre géneros. Usando um protocolo similar ao adotado no presente estudo, Léger(25) registou resultados entre 38 e 52 mL O_2 /Kg/min, numa amostra que oscilava entre os 6 e os 18 anos. No

entanto, uma grande percentagem das pesquisas realizadas sobre esta temática, apresenta amostras bastante heterogêneas em relação à idade, algo que pode questionar a validade das conclusões, se simplesmente confrontarmos esses dados com os do presente estudo, visto este ser extremamente homogêneo, em termos de idade.

Os resultados alcançados no estudo sobre a influência do IMC nos valores da ACR, em conjunto com os restantes variáveis antropométricos, revelaram a inexistência de uma relação entre ambos indicadores ($VO_2\text{max}$ -IMC). Alguns estudos reportaram resultados significativos desta relação, mas com o IMC a apresentar uma correlação bastante reduzida com a ACR, em crianças e adolescentes (11, 35). Klasson-Heggebo *et al.*, num estudo realizado em Portugal, Dinamarca, Noruega e Estónia, com crianças (9-12 anos) e adolescentes (13-18 anos) ($n=4072$), descobriram uma relação significativa entre a ACR, o PC e a soma de pregas de adiposidade subcutânea, obtendo valores conclusivos ($r=0.70$) entre

os níveis de atividade física e a %MG (21). Os resultados deste estudo estão em concordância com os evidenciados no nosso estudo, onde o sexo, a %MG e o PC justificam em 57.6% os níveis de ACR dos sujeitos da amostra.

Se incidirmos a nossa análise no PC, os valores recolhidos são igualmente alarmantes. Recorrendo à tabela de referência mais utilizada internacionalmente, criada por *Fernandez e col* (12) para a população infantil europeia-americana, podemos evidenciar que jovens com mais de 73cm de PC se situam acima do percentil 75. Vários estudos realizados nesta temática colocam este ponto de corte como um marcador de aumento do risco de obesidade abdominal (13, 30). A média total da nossa amostra neste indicador ($71.49\pm 10.10\text{cm}$) encontra-se bastante próxima deste limiar, com 36% a situar-se acima do mesmo. Além disso, 15% dos alunos situam-se acima do percentil 90, limite acima do qual se define obesidade abdominal (32, 37). Um estudo realizado na população infantil de Espanha (28), em crianças de 12 e 13 anos registou

valores médios ligeiramente inferiores (68.1 ± 8.7 cm). Um estudo realizado pela ordem portuguesa dos médicos sugere um aumento da prevalência de obesidade em Portugal nas últimas duas décadas (3), independentemente do estatuto socioeconómico (36), com cerca de 7.8% dos sujeitos a encontrarem-se acima do percentil 90.

A atividade física assume neste processo um papel preponderante. Face a sua influência, os resultados permitem-nos deduzir que uma percentagem significativa de sujeitos com hábitos de vida sedentários tenha níveis de $VO_2\text{max}$ reduzidos e excessiva % MG. Para a construção de um perfil adiposo positivo, exige-se um aumento da atividade e aptidão física, que levará a uma redução da adiposidade geral e abdominal, reduzindo a incidência de patologias nefastas na adolescência e idade adulta (35, 40). Diversos estudos debruçaram-se sobre esta relação, confirmando que a participação em atividades físicas vigorosas apresenta uma relação significativa inversa com a deposição de gordura, tanto em crianças como em adultos (9, 33).

Já foi comprovado que a Educação Física poderá ter um papel determinante no envolvimento dos alunos em atividades extracurriculares, de cariz desportivo (31), contribuindo para uma menor incidência de patologias relacionadas com o sedentarismo. Tendo em conta os resultados do presente estudo, podemos facilmente evidenciar que o volume de horas semanais do currículo nacional da disciplina (150 min/semana) é inadequado e bastante inferior às *guidelines* para a atividade física (60min/dia – intensidade moderada), surgindo a necessidade de repensar a carga semanal para esta disciplina e as consequências que poderão advir da não alteração da mesma.

As investigações realizadas nesta temática nas últimas duas décadas apontam para um aumento progressivo da obesidade infantil, a nível global. Urge a necessidade de intervir neste campo, sob pena de assistirmos a uma realidade dramática na população adulta, nas próximas décadas. Sugere-se a elaboração de um plano de intervenção, a nível do Ministério da

Educação e das instituições locais, que contribua para a redução dos níveis alarmantes de composição corporal registados, que se enquadram no panorama infantil nacional.

Conclusões

Os resultados do presente estudo demonstram uma relação significativa entre os níveis de ACR e as variáveis antropométricas sexo, MG e PC, sendo o sexo a variável mais forte na explicação dos níveis de $VO_2\text{max}$ em crianças. Dos indicadores estudados, apenas o IMC não se encontra inversamente correlacionado com o $VO_2\text{max}$, pela ausência de valores significativos, que justifiquem a sua influência quando conjugado com o sexo dos sujeitos, o PC e a %MG.

Com base nos resultados é possível constatar que a %MG e o PC encontram-se negativamente correlacionada com os níveis de ACR, sugerindo que crianças com menor adiposidade geral e central têm tendência a evidenciar níveis superiores de ACR, traduzidos por valores mais elevados de $VO_2\text{max}$, assim como os rapazes apresentam

melhores desempenhos que as raparigas, ao nível da ACR. A prevalência de sobrepeso e obesidade foi elevada (28%), encontrando-se dentro dos parâmetros da população infantil portuguesa atual.

Referências Bibliográficas

1. American College of Sports Medicine. (2009). ACSM's guidelines for exercise testing and prescription - Eight Edition. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
2. Al-Nakeeb Y, Duncan MJ, Lyons M, Woodfield L (2007). Body fatness and physical activity levels of young children. *Ann Hum Biol* 34, 1: 1-12.
3. Albuquerque D, Nobrega C, Samouda H, Manco L (2012). Assessment of obesity and abdominal obesity among Portuguese children. *Acta Médica Portuguesa* 25, 3: 169-173.
4. Ara I, Moreno LA, Leiva MT, Gutin B, Casajús JA (2007). Adiposity, physical activity, and physical fitness among children from Aragón, Spain. *Obesity* 15: 1918-1924.

5. Castro-Piñero J, Artero EG, España-Romero V, Ortega FB, Sjöström M, Suni J, Ruiz JR (2010). Criterion-related validity of field-based fitness tests in youth: a systematic review. *Br J Sports Med* 44, 13: 934-943.
6. Cole TJ, Bellizzi MC, Flegal KM, Dietz WH (2000). Establishing a standard definition for child overweight and obesity worldwide: international survey. *BMJ* 320, 7244: 1240-1243.
7. De Onis M, Blossner M, Borghi E (2010). Global prevalence and trends of overweight and obesity among preschool children. *Am J Clin Nutr* 92: 1257-1264.
8. Drenowatz C, Wartha O, Klenk J, Brandstetter S, Wabitsch M, Steinacker J (2013). Differences in health behavior, physical fitness, and cardiovascular risk in early, average, and late mature children. *Pediatr Exerc Sci* 25, 1: 69-83.
9. Dugan SA (2008). Exercise for preventing childhood obesity. *Phys Med Rehabil Clin N Am* 19, 2: 205-216.
10. Duncan GE, Mahon AD, Howe CA, Corral PD (1996). Plateau in oxygen uptake at maximal exercise in male children. *J Pediatr* 8, 1: 77-86.
11. Ekelund U, Poortvliet E, Nilsson A, Yngve A, Holmberg A, Sjöström M (2001). Physical activity in relation to aerobic fitness and body fat in 14- to 15-year-old boys and girls. *Eur J Appl Physiol* 85, 3-4: 195-201.
12. Fernadez J, Redden D, Pietrobelli A, Allison D (2004). Waist circumference percentiles in nationally representative samples of African-American, European-American and Mexican-American children and adolescents. *J Pediatr* 145: 439-444.
13. Fredriks A, Van B, Fekkes M, Verloove-Vanhorick S, Wit J (2005). Are age references of waist circumference, hip circumference and waist-hip ratio in Dutch children useful in clinical practice? *Eur J Pediatr* 164: 216-222.
14. Garrow JS, Webster J (1985). Quetelet's index (W/H^2) as a measure of fatness. *International Journal of Obesity* 9, 2: 147-153.
15. Gomes TN, Katzmarzyk PT, dos Santos FK, Souza M, Pereira S, Maia JAR (2014). Overweight and obesity in portuguese children: Prevalence and correlates. *Int J*

Environ Res Public Health 11, 11398-11417.

16. Guerra S, Ribeiro JC, Costa R, Duarte J, Mota J (2002). Relationship between cardiorespiratory fitness, body composition and blood pressure in school children. *J Sports Med Phys Fitness* 42, 2: 207-213.

17. Heyward VH (1998). Practical body composition assessment for children, adults, and older adults. *Int J Sports Nutr* 8, 3: 285.

18. Jackson-Leach R, Lobstein T (2006). Estimated burden of paediatric obesity and co-morbidities in Europe. Part 1. The increase in the prevalence of child obesity in Europe is itself increasing. *Int J Ped Obes* 1, 1: 26-32.

19. Katzmarzyk PT (2008). Obesity and physical activity among aboriginal canadians. *Obesity* 16, 1: 184-190.

20. Kelishadi R, Hovsepian S, Qorbani M, Jamshidi F, Fallah Z, Djalalinia S, Peykari N, Delavari A, Farzadfar F (2014). National and sub-national prevalence, trend, and burden of cardiometabolic risk factors in iranian children and

adolescents, 1990 - 2013. *Arch Iran Med (AIM)* 17, 1: 71-80.

21. Klasson-Heggebø L, Andersen LB, Wennlöf AH, Sardinha LB, Harro M, Froberg K, Anderssen SA (2006). Graded associations between cardiorespiratory fitness, fatness, and blood pressure in children and adolescents. *Br J Sports Med* 40, 1: 25-29.

22. Kureton KJ, Plowman SA (2008). Aerobic Capacity Assessments. In: Welk GJ, Meredith MD (ed.). *Fitnessgram/activitygram reference guide*. 3rd ed. Dallas TX: The Cooper Institute,

23. Laron Z, Wang Y (2004). Is obesity associated with early sexual maturation? A comparison of the association in American boys versus girls. *Pediatrics*, 2002;110:903-910. *Pediatrics* 113, 1 Part 1: 171-172.

24. Lee SJ, Arslanian SA (2007). Cardiorespiratory fitness and abdominal adiposity in youth. *Eur J Clin Nutr*. 61: 561-565.

25. Léger LA, Mercier D, Gadoury C, Lambert J (1988). The multistage 20 metre shuttle run test for aerobic fitness. *J Sports Sci* 6: 93-101.

26. Lobstein T, Baur L, Uauy R (2004). Obesity in children and

young people: a crisis in public health. *Obesity Reviews* 5: 4-85.

27. Magalhães EldS, Sant'Ana LFdR, Priore SE, Franceschini SdCC (2014). Perímetro da cintura, relação cintura/estatura e perímetro do pescoço como parâmetros na avaliação da obesidade central em crianças. *Revista Paulista de Pediatria* 32: 273-281.

28. Marrodán M, Álvarez JM, de Espinosa MG-M, Carmenate M, López-Ejeda N, Cabañas M, Pacheco J, Mesa M, Romero-Collazos J, Prado C, Villarino A (2014). Predicting percentage body fat through waist-to-height ratio (WtHR) in Spanish schoolchildren. *Public Health Nutr* 17, 04: 870-876.

29. Matsuzaka A, Takahashi Y, Yamazoe M, Kumakura N, Ikeda A, Wilk B, Bar-Or O (2004). Validity of the multistage 20-m shuttle-run test for Japanese children, adolescents, and adults. *Ped Exerc Sci* 16: 113-125.

30. McCarthy H, Ellis S, Cole TJ (2003). Central Overweight and Obesity in British youth aged 11-16 years: cross-sectional surveys of waist circumference. *BMJ* 326, 7390: 624.

31. McKenzie TL, Li D, Derby CA, Webber LS, Luepker RV, Cribb P (2003). Maintenance of effects of the CATCH physical education program: results from the CATCH-ON study. *Health Educ Behav* 30, 4: 447-462.

32. Mederico M, Paoli M, Zerpa Y, Berceño Y, Gómez-Pérez M, Matínez J, *al e* (2013). Reference values of waist circumference and waist-hip ratio in children and adolescents of Mérida, Venezuela: comparison with international references. *Endocrinol Nutr* 60: 235-242.

33. Molnár D, Livingstone B (2000). Physical activity in relation to overweight and obesity in children and adolescents. *Eur J Pediatr* 159 Suppl 1: S45-S55.

34. Moreira C, Santos R, Ruiz JR, Vale S, Soares-Miranda L, Marques AI, Mota J (2011). Original Research: Comparison of different VO2max equations in the ability to discriminate the metabolic risk in Portuguese adolescents. *J Sci Med Sport* 14: 79-84.

35. Ostojic SM, Stojanovic MD, Stojanovic V, Maric J, Njaradi N (2011). Correlation between Fitness

and Fatness in 6-14-year Old Serbian School Children. *J Health, Pop & Nutri* 29, 1: 53-60.

36. Padez C, Fernandes T, Mourao I, Moreira P, Rosado V (2004). Prevalence of overweight and obesity in 7-9-year-old Portuguese children: trends in body mass index from 1970-2002. *American Journal of Human Biology : The official journal of the Human Biology Council* 16, 6: 670-678.

37. Rito A, Breda J, Carmo Id (2011). *Guia de avaliação do estado nutricional infantil e juvenil*. Lisboa: INSA, IP.

38. Sardinha LB, Marques A, Martins S, Palmeira A, Minderico C (2014). Fitness, fatness, and academic performance in seventh-grade elementary school students. *BMC Pediatr* 14, 176.

39. Slaughter MH, Lohman TG, Boileau RA, Horswill CA, Stillman RJ, Van Loan MD, Bembien DA (1988). Skinfold equations for estimation of body fatness in children and youth. *Hum Bio* 60, 5: 709-723.

40. Tjepkema M (2006). Adult obesity. *Health Rep* 17, 3: 9-25.

41. Washington RL, van Gundy JC, Cohen C, Sondheimer HM, Wolfe RR (1988). Normal aerobic and anaerobic exercise data for North American school-age children. *J Pediatrics* 112, 2: 223-233.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Andrade, E. (2011). *Prosa*. Vila Nova de Gaia: Modo de Ler.
- Barbosa, V. (2015). *Relatório de estágio profissional*. Porto: V. Barbosa. Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2008). *Da coragem, do orgulho e da paixão de ser professor. Auto-retrato*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Lisboa: Quarteto Editora.
- Brandão, R. (2003). *Húmus*: Coleção Mil Folhas.
- Brito, A. P. (2008). Gravar um sinal. In J. Proença (Ed.), *Formação inicial de professores de Educação Física: Testemunho e compromisso* (pp. 47-50). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Caires, S. (2001). *Vivências e perceções do estágio no ensino superior*. Braga: Universidade do Minho.
- Cardinet, J. (1988). *Evaluation scolaire et mesure*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Dewey, J. (1938). *Logic: The theory of inquiry*. New York: Holt, Rinehart e Winston.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente - Dimensões afectivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- Gasset, O. (2007). *O que é a filosofia?* Lisboa: Edições Cotovia.
- Graça, A. (2004). E quem nem ensinar sabe vai para professor de Educação Física. In E. Lebre, J. O. Bento & J. Bento (Eds.), *Professor de educação física: ofícios da profissão* (pp. 27-40). Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2011). Ensino dos jogos desportivos: Concepções, modelos e avaliação. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 131-163). Lisboa: FMH Edições.

- Hatton, N., & Smith, D. (2006). *Reflection in teacher education: towards definition and implementation school of teaching and curriculum studies*. Sidney: The University of Sidney.
- Kansanen, P. (2003). Studying the realistic bridge between instruction and learning. An attempt to a conceptual whole of the teaching studying-learning process. *Educational Studies*, 29(2/3), 221-232.
- Machado, M. (2010). *Compreensão e interpretação da reflexão na formação de professores: Estudo em professores cooperantes da FADEUP*. Porto: Manuela Machado. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 39-68). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Metzler, M. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Metzler, M. (2011). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). Scottsdale, Arizona: Holcomb Hathaway, Publishers.
- Nóvoa, A. (1995). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Ed.), *As organizações escolares em análise* (2ª ed.). Lisboa: D.Quixote; Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (2007). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Lisboa: FPCE, Universidade de Lisboa.
- Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: Para uma história do futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 1-18.
- Pessoa, F. (1992). *Poemas de Álvaro de Campos*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da moeda.
- Proença, J. (2008). *Formação inicial de professores de Educação Física: Testemunho e compromisso*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Rink, J. (1993). *Teaching physical education for learning* (2ndª ed.). St.Louis: Mosby.
- Rink, J. (2014). *Theaching physical education for learning* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Rosado, A., & Colaço, C. (2002). *Avaliação das aprendizagens: Fundamentos e aplicações no domínio das atividades físicas*. Lisboa: Omniserviços.

- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 69-130). Lisboa: FMH Edições.
- Sá-Chaves, I. (1997). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Lisboa: FMH Edições.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner - Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed.). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Torga, M. (2010a). *Diário* (6ª ed. Vol. I a IV). Lisboa: Edições D. Quixote.
- Torga, M. (2010b). *Diário V* (6ª ed. Vol. V a VIII). Lisboa: Edições D. Quixote.
- Torga, M. (2010c). *Diário VIII* (Vol. V a VIII). Lisboa: Edições D. Quixote.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities a knowledge structures approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers. A reflective approach*. New York: Cambridge University Press.
- White, G., & Bailey, S. (1990). Reducing disruptive behavior of elementary physical education students and site and what [Versão eletrónica]. *Journal of Applied Behavior Analysis*. Consult. 21 de Agosto de 2015, disponível em <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1286246/>.