



A serenidade do Ser Professor no mar agitado da Educação Física

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado com vista à obtenção do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos 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: Dr. Tiago Manuel Tavares de Sousa

André Santos Canedo

Porto, setembro de 2015

Ficha de Catalogação

Canedo, A. (2015). *A serenidade do Ser Professor no mar agitado da Educação Física: Relatório de Estágio Profissional*. Porto: A. Canedo. Relatório de estágio profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; SER PROFESSOR; SUCESSO ESCOLAR; REFLEXÃO.

Dedicatória

Entendo que dedicar algo tão especial, marcante e importante no meu percurso profissional, como se revela o presente trabalho, requer um sentido de responsabilidade e lucidez capaz de reconhecer, presentear e homenagear quem mais contribuiu para que este passo fosse alcançado.

Dedico a concretização deste objetivo aos meus pais, os responsáveis pelo meu crescimento e educação. Procurei em cada momento deste percurso não os desiludir, regendo-me por valores por eles cultivados, tentando dar sempre o melhor de mim. Deles transporte, ainda, uma capacidade de superação a que muitas vezes foi necessário recorrer.

Posto isto, a única dedicatória teria de ir para eles.

“Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.

Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes”

(Ricardo Reis, *in* “Odes”)

Agradecimentos

A presente lista de agradecimentos não se resume apenas aqueles que contribuíram para a conclusão do Estágio Profissional, mas estende-se também a todas as pessoas e instituições que, de uma forma ou de outra, acompanharam e apoiaram este percurso iniciado em 2010 e que culmina com o 2º ciclo de estudos em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

O primeiro e principal agradecimento é direcionado aos meus pais. Foram eles que me permitiram atingir este patamar, fruto do seu enorme sacrifício ao longo dos últimos 5 anos. Sem eles certamente não estaria aqui, contudo, em virtude do seu esforço e do abdicar de alguns objetivos pessoais, proporcionaram-me todas as condições para que a concretização deste objetivo fosse possível. A eles um sentido e emotivo agradecimento.

À FADEUP, por me ter permitido frequentar o 2º ciclo de estudos, mesmo proveniente de uma outra instituição, dotando-me de conhecimentos e pensamento crítico que me leva a tornar-me mestre nesta “casa”.

Ao professor orientador, Tiago Sousa, que com o seu discurso e personalidade tranquila, aliada a um sentido prático de trabalho, me fez sentir de igual forma tranquilo e seguro do caminho que estava a ser percorrido.

Ao professor cooperante, Carlos Miragaia, pela total disponibilidade demonstrada em orientar a minha atuação na escola e ajuda na integração da mesma, bem como pelos seus conselhos e orientações que me fizeram evoluir ao longo deste Estágio Profissional.

À Escola Básica e Secundária Oliveira Júnior, do Agrupamento de Escolas Oliveira Júnior, por me ter concedido a oportunidade de realizar o Estágio Profissional no seu estabelecimento, tendo proporcionado todas as condições para que o mesmo decorresse pelo melhor. Para isso contribuiu o professor cooperante, por se ter revelado a minha ponte de entrada na escola, bem como o alicerce de toda a minha atuação na escola.

Um agradecimento especial a todos os restantes elementos do núcleo de estágio, que para além de toda a dinâmica estabelecida no âmbito das tarefas e atividades do Estágio Profissional, se revelaram bons amigos e companheiros,

apresentando sempre uma palavra sincera de conforto, entusiasmo ou alerta, quando o contexto assim o proporcionava.

À minha restante família, principalmente à minha irmã, avós e tios mais próximos, pelo carinho, apoio e palavras de incentivo constantes que alimentaram o meu percurso. O interesse por vós demonstrado foi mais um catalisador de empenho e dedicação, na certeza que este era o caminho.

À minha namorada, muitas vezes sacrificada neste percurso, um agradecimento muito particular. Foi uma muleta invisível neste Estágio Profissional, com todo o seu apoio, carinho, compreensão e encorajamento. Endereçar-lhe estas palavras é redutor para traduzir a dimensão de toda a sua ajuda nesta etapa da minha vida pessoal e profissional. A ela, o meu sincero obrigado.

Aos meus poucos, mas bons amigos, pelo apoio constante, acompanhamento do meu percurso, palavras sóbrias e sábias que me levaram, também com eles, a refletir. Destaco o meu amigo de sempre, qual louco conselheiro, por simplesmente existir. Não esquecendo aqueles que percorreram comigo esta etapa em cada uma das instituições por que passei, colegas de turma que se viriam a tornar amigos, pelo que me ajudaram a crescer e a desenvolver profissionalmente.

Obrigado a todos por terem contribuído para que este momento seja uma realidade.

“A visualização do sucesso diminui o caminho até ele”

(Silvério & Screbo, 2012)

Índice Geral

Dedicatória	III
Agradecimentos	V
Índice Geral	VII
Índice de Quadros.....	IX
Resumo	XI
Abstract	XIII
Lista de Abreviaturas.....	XV
1. Introdução.....	1
2. Dimensão Pessoal.....	3
2.1. Biografia	3
2.2. Expetativas e Respostas	6
3. Enquadramento da Prática	11
3.1. Legal.....	11
3.2. Institucional.....	15
3.2.1. Ser Professor	15
3.2.2. A Escola	18
3.3. Funcional.....	19
4. Realização da Prática Profissional.....	24
4.1. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem.....	24
4.1.1. Conceção	27
4.1.2. Planeamento	29
4.1.2.1. Modelo Operacional/Modelo Massivo	31
4.1.2.2. Plano de Aula: o “amigo inseparável”?	32
4.1.3. Realização.....	33
4.1.3.1. Potencializar a gestão da aula recorrendo a rotinas.....	33
4.1.3.2. A complexidade de comunicar.....	35
4.1.3.3. A importância da competição na aula de Educação Física (10º ano vs 7º ano).....	36
4.1.4. Avaliação	37
4.2. Participação na Escola e Relações com a Comunidade.....	39
4.2.1. Atividades não Letivas.....	40
4.2.2. Desporto Escolar	50
4.2.2.1. Exploração livre do jogo.....	50
4.2.2.2. Desporto Escolar atual: uma breve reflexão.....	51
4.2.3. Comissão de Disciplina e Gestão de Conflitos.....	53
4.2.4. Pré-Requisitos	54

4.3. Desenvolvimento Profissional	55
4.3.1. O processo reflexivo no incremento da competência profissional	56
5. Sucesso escolar e o desempenho motor: estudo com alunos do 3º ciclo do ensino básico.....	59
Resumo	59
Introdução.....	59
Objetivos.....	63
Metodologia	64
Amostra	64
Instrumento	64
Procedimentos	64
Análise dos Dados.....	65
Resultados.....	65
5.1. Discussão.....	68
5.2. Conclusão.....	70
6. Síntese Final e Perspetivas Futuras.....	71
7. Referências Bibliográficas	73

Índice de Quadros

Quadro 1 – Valores gerais totais	66
Quadro 2 – Valores MUGI Total	66
Quadro 3 – Valores relativos ao Somatório das Notas	67
Quadro 4 – Valores Equilíbrio e Coordenação Bilateral	67
Quadro 5 – Valores Coordenação Óculo-Manual.....	68
Quadro 6 – Correlação entre MUGI Total e Somatório das Notas	68

Resumo

O Estágio Profissional realizou-se na Escola Básica e Secundária Oliveira Júnior, localizada no concelho de S. João da Madeira, distrito de Aveiro. A possibilidade de exercer a profissão docente num contexto específico, bem como, investigar a própria prática, levou à realização do presente Relatório de Estágio, que coincide com a finalização do 2º ciclo de estudos em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Surge este Relatório de Estágio com o objetivo de descrever, interpretar e questionar aquilo que foi o Estágio Profissional no ano letivo 2014/2015, recorrendo a uma capacidade crítico-reflexiva que gradativamente foi desenvolvida pelo Estudante Estagiário (EE) ao longo de todo o percurso. O presente documento agrupa todos os quadrantes aos quais foi necessário aceder para que o Estágio Profissional fosse bem-sucedido. A Dimensão Pessoal, onde é possível perceber quem é a pessoa que está por detrás do EE, o que motivou e moldou a paixão por esta profissão, bem como as expectativas sobre o Estágio. O Enquadramento da Prática, que contextualiza legalmente e institucionalmente o Estágio e situa o “Ser Professor” na escola atual. A Realização da Prática Profissional, onde se descreve toda a ação ao longo do ano letivo ao nível da conceção, planeamento e avaliação e, ainda, a investigação, onde se procurou comprovar a existência de uma relação entre o desempenho motor e o sucesso escolar. Aquilo que os olhos alheios não tiveram oportunidade de ver e os corações de sentir o que senti, têm neste documento a possibilidade de entrarem dentro do mundo que foi o meu Estágio Profissional.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; SER PROFESSOR; SUCESSO ESCOLAR; REFLEXÃO.

Abstract

The Practicum Training was developed in Primary and Secondary School Oliveira Junior, located in the city of S. João da Madeira, Aveiro district. The possibility to teach in a specific context, as well as investigate the practice itself, was on the base of this Practicum Report, which agrees with the end of 2nd cycle studies in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education. The aim of this Practicum Report is to describe, interpret and questioning what was done during the Practicum Training in the academic year 2014/2015, using a critical and reflective capacity that was gradually been developed by the pre-service teacher. This document brings together all sides to which access was necessary for the Professional Practicum was successful. The Personal Dimension, where we can see who the person behind the teacher is, what motivated and shaped the passion for this profession as well as expectations about the Practicum. The Practice Framework which contextualizes legally and institutionally the Practicum and situates the "Being Teacher" in the current school. The Professional Practice Action, which describes all the achievements throughout the school year in terms of conception, planning and evaluation and also the study, where searched to prove the existence of a relationship between the motor performance and academic success. What other people's eyes had no opportunity to see and their hearts can't feel what I felt, in this document they have the possibility to go in into the world that was my Practicum Training.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; PRACTICUM TRAINING; BEING TEACHER; SCHOOL SUCCESS; REFLECTION.

Lista de Abreviaturas

AEOJ – Agrupamento de Escolas Oliveira Júnior

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor(a) de Turma

EE – Estudante Estagiário

EEFEBS – Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

ISMAI – Instituto Universitário da Maia

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

NE – Núcleo de Estágio

PES – Prática de Ensino Supervisionada

RE – Relatório de Estágio

UD – Unidade Didática

UTAD – Universidade de Trás os Montes e Alto Douro

1. Introdução

O presente Relatório de Estágio (RE), juntamente com a sua defesa e argumentação, constitui o último passo para a concretização do 2º ciclo de estudos em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, segundo o decorrente na alínea b) do artigo 20º do decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março.

Trata-se de um documento que relata algumas das experiências vividas no ano letivo 2014/2015, no qual o Estágio Profissional (EP) encerra a formação inicial do Estudante Estagiário (EE) representando, de acordo com Matos (2014-2015, p. 3) “a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão”. A mesma ideia é defendida, no âmbito da formação de professores, por vários outros autores (Marques & Martinho, 2001; Rodrigues, 2001; Maria, 2002; Mendes et al., 2007; Silva, 2009).

Na realização deste RE somos chamados, de novo, a refletir. Refletir sobre as aulas e os restantes contextos de ação, refletir sobre o que foi feito, melhorado e como isso foi conseguido, mas também refletir sobre o refletido na prática. O verbo refletir acompanhou o EE ao longo dos últimos meses e vai, com toda a certeza, continuar a acompanhar, no sentido de que não se trata apenas da extrapolação e aplicação dos conhecimentos, mas algo mais que isso, como Batista *et al.* (2013, p. 35) afirmam, “o estímulo ao pensamento e à atitude crítica dotarão o futuro profissional de ferramentas para ir além do como fazer”. No EP fomos também instados a investigar. A própria prática, nós mesmos. É nestas duas premissas que se centra o presente documento, alicerçado em fundamentação teórica, com representações na prática.

Este RE foi dividido em Enquadramento/Dimensão Pessoal, Enquadramento da Prática e Realização da Prática Profissional.

No capítulo da Dimensão Pessoal poderemos encontrar a biografia da pessoa que existe por trás do professor, bem como, o que transportou da sua personalidade e adolescência para a última fase da formação inicial. Também

as expectativas iniciais em relação ao EP se encontram neste capítulo, sendo possível perceber se foram alcançadas, excedidas ou contidas.

No Enquadramento da Prática podemos situar o RE nos contextos legal, institucional e funcional, atestando as normas que o regem, o seio em que foi realizado e como poderá ser potencializado.

A Realização da Prática Profissional integra as diferentes áreas de desempenho nas quais se pretende ver comprovada a competência do professor, Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, Participação na Escola e Relação com a Comunidade e Desenvolvimento Profissional. Todas estas áreas retratam a abrangência da ação enquanto EE, complementando-se, tal qual as peças de um verdadeiro puzzle. É neste capítulo que se insere o estudo de investigação no âmbito da minha prática. Através dele procurar-se-á demonstrar, recorrendo a dados quantitativos, uma associação entre habilidades motoras e classificações em algumas disciplinas como, de resto, Brown *et al.*, (2004) afirma que quando se verifica nas crianças um baixo grau de atividade física na escola, não desenvolvendo habilidades motoras adequadas, isso poderá levá-las não só a falta de aptidão e problemas de saúde, mas também, como referem Ericsson (2003) e Åberg *et al.* (2009) para resultados escolares pouco satisfatórios.

É, agora, possível afirmar ser conhecedor da profissão docente e tudo o que dela advoga, em virtude de, tal como referem Vieira *et al.* (2001), o contacto com a prática real de ensino ajudar à compreensão das tarefas e das responsabilidades.

2. Dimensão Pessoal

2.1. Biografia

Superação, sinónimo de vencer, progredir, ir além de, superar algo, como um medo ou receio. Neste momento sinto-me professor, não porque me considere egocêntrico ou um produto acabado, até porque “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”(Nóvoa, 1992, p.21), mas por carregar em mim responsabilidade e motivação capazes de se aliarem à possibilidade de fazer aquilo que um dia passou a ser objetivo.

Tudo começou a 26 de setembro de 1991, data do meu nascimento, e até ao presente momento foi necessário superar algumas barreiras. Bem se poderia afirmar que o destino da envolvimento no Desporto estaria já escrito nas estrelas, pois o meu pai também desde cedo esteve ligado à modalidade de futebol. Mas vamos por partes...

Sou natural de Lourosa, concelho de Santa Maria da Feira, reconhecido como um município extremamente ativo, dinâmico e promotor de eventos na área do Desporto.

A minha entrada no planeta desportivo ocorreu, com toda a naturalidade, aos 6 anos de idade, e é razoável afirmar que tal só não aconteceu mais precocemente devido à falta de transporte para o centro de treinos do clube da freguesia, Lusitânia Futebol Clube de Lourosa. Por conseguinte, em virtude de o meu pai se encontrar a trabalhar na freguesia vizinha de Fiães, possibilitou que ingressasse no clube local, o Fiães Sport Clube. Apesar da tenra idade as regras do jogo eram já dominadas por mim, pois sempre que possível não perdia a oportunidade de espreitar um jogo de futebol que estivesse a ser transmitido na televisão.

Do escalão mais baixo da formação desportiva aos seniores passaram-se 12 anos, em que cada degrau foi sendo superado com ambição e cada vez mais com a certeza de no futuro querer estar ligado ao Desporto.

Em paralelo com o percurso desportivo, também o percurso escolar ia sendo trilhado. Como seria de esperar, as aulas de Educação Física, primeiro na Escola EB 2/3 de Lourosa e depois no Agrupamento Vertical de Escolas de Fiães, eram as melhores, proporcionando os momentos mais marcantes do dia, semana, mês. Da ingenuidade no 2º ciclo do ensino básico, passando pela rebeldia do 3º ciclo e a emancipação corporal no ensino secundário, os professores de Educação Física eram vistos como os melhores da escola, aqueles com que mais se podia conversar, rir e até brincar. Mas nem só de qualidades sociais e humanas retirei dividendos. O conhecimento ostentado pela maior parte deles acerca do fenómeno desportivo, diversas modalidades e seus intervenientes cativou em mim ainda mais paixão. Com os professores de Educação Física aprendi a ter mais autoconfiança e autoestima em mim, talvez por me terem feito acreditar e perceber que nenhum obstáculo é tão grande que não possa ser ultrapassado. Não estranha por isso que todos eles tenham tido uma quota-parte de influências para que me tornasse hoje num professor de Educação Física nos ensinos básico e secundário. E nem era preciso ser só futebol nas aulas, o gosto pelas mais variadas modalidades foi sendo cultivado ao longo dos anos, fruto também de uma história curiosa. Na infância, e na impossibilidade dos meus pais tomarem conta de mim devido ao seu trabalho, era em casa da minha avó paterna que passava as tardes, contudo, como não havia espaço para jogar futebol, a solução era comprar um jornal desportivo para que pudesse ler e, assim, entreter-me por muito tempo. Todas as páginas, independentemente da modalidade, eram escalpelizadas ao pormenor, daí advindo o conhecimento e gosto por várias modalidades. Ademais, as muitas horas passadas em frente à televisão acompanhando jogos das diferentes modalidades faz-me acreditar que tenham sido estas as “sementes” lançadas e que agora colhi como sendo parte da minha vida.

Concluindo o ensino secundário a opção pela continuidade dos estudos na área do Desporto revelou-se natural, no entanto, na insuficiência de uma classificação que garantisse a entrada na faculdade pública, foi com bastante sacrifício que os meus pais conseguiram com que frequentasse a licenciatura em Educação Física e Desporto no Instituto Universitário da Maia (ISMAI). Por

vezes, com a acumulação de treinos, jogos e visionamento de atividades desportivas através da televisão, os estudos iam sendo relegados para segundo plano, facto que levou a que uma barreira para entrada na faculdade se levantasse, pelo simples facto de não apresentar tanta disponibilidade para estudar e assim obter uma melhor classificação. No entanto, agora vejo que foi uma situação consentida por mim, que seria possível conciliar tudo isto e tomar o caminho ideal desde a primeira hora, mas não há espaço para arrependimentos, a paixão falou mais alto.

A licenciatura, essa, foi concluída com sucesso ao fim de três anos e uma nova questão se colocava: Qual o ciclo de estudos a prosseguir no mestrado. A opção recaiu pelo mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), em detrimento de outros, por entender que seria este o que mais e melhor me completaria em termos de realização pessoal. Ademais, uma razão que sustentou a escolha por este 2º ciclo de estudos teve que ver com a consulta de opinião dos meus amigos e pares mais próximos, que me fizeram acreditar possuir, para além do conhecimento, características de liderança, com uma postura segura e tranquila. A possibilidade de ter sido capitão de equipa em todos os escalões de formação no futebol terá ajudado à construção deste perfil, que embora abrangendo várias atividades relacionadas com o Desporto, se manifesta no que poderá ser considerada como uma boa condução de uma aula de Educação Física. A escolha por esta instituição prendeu-se com a proximidade e também por ser a referência a nível nacional no que a esta matéria concerne.

Atualmente continuo a jogar futebol no Canedo Futebol Clube, onde assumi, no início da época desportiva 2014/2015, o cargo de treinador do escalão sub-13 (infantis) do clube, por coincidência um escalão que contemplava a faixa etária dos 11/12 anos, a mesma dos alunos da minha turma residente, 7º ano. É a primeira experiência como treinador, num contexto diferente da escola, mas que após alguns meses me leva a pensar em prosseguir podendo até apresentar algumas metodologias e ensinamentos tal como aplicado no ambiente escolar. Não raras vezes, fruto de um dos treinos se realizar à

segunda-feira (dia anterior à aula na escola), testei exercícios a realizar nas aulas, ainda que adaptados à modalidade, no sentido de antever possíveis handicaps e situações indesejáveis no mesmo. Também o tipo de linguagem, tom de voz, colocação e estrutura da aula foram situações várias vezes ensaiadas ao longo dos treinos, numa perspetiva de melhoria, apesar dos diferentes contextos. Se, por um lado, são estas questões que me aproximam enquanto professor e treinador, noutra prisma colocam-se aquelas em que me afastam. A relação interpessoal com os alunos, apesar de positiva, de confiança e que proporciona um clima favorável nas aulas, é mais acentuada no futebol, onde procuro obter o máximo de informações possível sobre cada atleta, por vezes utilizar palavras mais duras ou até contar anedotas. Noutra prisma, algumas das intervenções são consideravelmente mais ríspidas, ajustadas ao próximo jogo e à procura de um objetivo comum.

Todo o avolumar de trabalho e responsabilidades que levam à ocupação de bastante tempo só são ultrapassados graças à paixão que é colocada em todas as atividades realizadas, que vão sendo ultrapassadas, umas vezes melhor, outras pior, mas na certeza que em todo o caso contribuem para um evoluir, uma progressão, e terminando como comecei, uma superação de nós próprios.

2.2. Expetativas e Respostas

A minha expetativa inicial relativamente ao Estágio Profissional, último passo para a conclusão do 2º ciclo de estudos em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, não se esgotava apenas no cumprir das tarefas. Assim, a expetativa não era terminar o ano de estágio como professor completo e experiente, mas sim em contínua formação e aquisição de conhecimentos e experiência, pois será necessário acompanhar a evolução da educação, no geral, e da Educação Física em particular. O professor é, por isso, um indivíduo em constante formação e renovação de saberes.

Não obstante, é habitual que “o professor novato...acaba apoiando sua prática em ações que vivenciou na época de estudante, reproduzindo a prática de seus antigos professores” (Souza, 2009, p.37). Nesta linha, tinha a expetativa

de que pudesse cair numa ação reprodutora de vivências anteriores, contudo, a capacidade reflexiva que foi sendo estimulada em vários momentos deste ano fez com que essa reprodução acabasse por não se fazer sentir na maior parte das intervenções.

Relativamente à Escola Básica e Secundária Oliveira Júnior havia a expectativa do tipo de escola a encontrar neste Estágio Profissional, pois, apesar da proximidade de residência e conhecimento da (boa) reputação do estabelecimento, não era conhecedor do funcionamento interno da mesma. Na realidade, a expectativa sobre o funcionamento interno era um vazio em mim, reduzido que era o meu conhecimento sobre esse tema. Assim, o “choque” com a realidade e a capacidade de reagir ao mesmo revelou-se uma expectativa para o início deste ano, que foi amparado com a ajuda de todos os agentes educativos (funcionários, professores), que se revelaram prestáveis e disponíveis para toda uma panóplia de situações. A existência de órgãos específicos para o tratamento das mais variadas matérias e sua celeridade, a total institucionalização dos serviços, o estabelecimento de várias parcerias com instituições e clubes de vários quadrantes da comunidade e a presença de um agente da Polícia de Segurança Pública (PSP) controlando o trânsito nas horas de entrada e saída dos alunos foram algumas das coisas que mais me surpreenderam na escola.

O início da prática de ensino supervisionada, sendo um momento marcante, em virtude de assumir o papel de professor de uma determinada turma desde o início do ano letivo poderia levar a um “choque de realidade” (Veenman, 1984, cit. por García, 1999), sendo de vital importância o amparo do professor cooperante. Segundo os mesmos autores “se não for bem gerido pelo professor com apoio de outros profissionais da educação mais experientes, pode provocar sérios danos à construção do perfil do docente que neste momento se inicia no trabalho escolar” (Souza, 2009, p.36). Por conseguinte, a expectativa que havia criado da personagem do professor cooperante, como sendo o supervisor de toda a nossa atuação na escola, era de que estaria ativamente presente nas aulas, no sentido de intervir, alterar e/ou ajustar o que considerasse necessário e benéfico para a condução da aula. Apesar desta ideia, o professor cooperante deu-nos espaço para errar, questionando-nos, posteriormente, na reunião

semanal com o núcleo de estágio, o porquê daquela tomada de decisão, da seleção daquele exercício e da estrutura da aula, levando-nos assim a refletir para melhorar a prática. A expectativa acabou até por ser superada, também por não o conhecer e não saber bem o que esperar, face à interação e dinâmica estabelecida, que facilitou a integração na escola e a interação com os agentes educativos.

A expectativa criada em volta do professor orientador surgiu logo aquando da divulgação e distribuição dos professores orientadores pelos núcleos de estágio. O desconhecimento aumentou a ansiedade até ao momento do primeiro contacto entre as partes, onde ficou bem vincada a sua função e disponibilidade total para orientações de qualquer género e esclarecimento de dúvidas. Havia a expectativa natural de estabelecer uma relação dinâmica e interativa, o que veio a confirmar-se, não só relativamente a questões do Estágio Profissional mas também relacionado com a possibilidade de trabalho e leitura de artigos, estudos e notícias decorrentes da nossa atividade enquanto profissionais do desporto. Uma das expectativas iniciais que me intrigava prendia-se com possíveis questões burocráticas que pudessem ocorrer, na realização das tarefas ou afins, o que não se confirmou dado o carácter prático e conciso defendido pelo professor orientador.

Relativamente ao núcleo de estágio, foi uma vantagem o facto de conhecer 2 dos três elementos, não sendo necessário grandes manobras de “quebra-gelo” com o terceiro elemento que, apesar de não o conhecer, acabou por se estabelecer uma relação de amizade em pouco tempo. Assim, a expectativa inicial de se estabelecer uma sinergia entre todos os elementos do núcleo de estágio acabou por se verificar, contribuindo para uma melhor condução do processo ensino-aprendizagem e tomada de decisões ao nível de todos os assuntos relacionados com a escola condizentes com a tutela da Educação Física. A presença de um outro estudante-estagiário, vindo de outra instituição, apenas reforçou os laços de amizade, solidariedade e coesão no trabalho, congregando um espírito crítico e reflexivo para connosco que promoveu novos pensamentos, ideias e posteriormente aplicações práticas nas aulas.

Com o dia-a-dia na escola, outras questões se levantavam, nomeadamente como os alunos da escola iriam olhar para mim enquanto membro da comunidade educativa. A verdade é que, por vezes, me sentia observado, talvez por ser novo comparativamente aos restantes professores e por suscitar interesse principalmente nos alunos mais velhos.

Após um primeiro contacto com os alunos da turma residente, a expectativa, associada ao número de elementos que constituem a turma (29), era conseguir o controlo da mesma, e encontrar a melhor estratégia para uma mais eficaz organização didático-metodológica. A criação de um bom clima de aula, com uma relação professor-aluno primada pelo respeito e diferenciação de papéis era igualmente uma expectativa para o presente ano letivo. A turma sempre me viu como um professor integral e não apenas um estagiário, mantendo por isso respeito e reconhecendo a autoridade na aula. Noutro prisma, face ao nível e comportamento motores elevados apresentados pela turma, era de esperar que os alunos atingissem facilmente os objetivos estabelecidos para cada unidade didática com sucesso, o que acabou por se revelar algo positivo, tendo em conta a necessidade de lhes proporcionar sempre objetivos ambiciosos, embora alcançáveis.

Uma das tarefas inserida neste EP era o acompanhamento de uma modalidade do Desporto Escolar (DE), no caso Ténis de Mesa. Aqui a expectativa inicial não diferiu muito daquilo que encontrei na prática. Apesar de nunca ter estado inserido no projeto do Desporto Escolar era frequente assistir a jogos aquando da minha passagem pelo ensino secundário. Fruto dessa experiência trazida era já conhecedor dos moldes em que se realizavam os jogos bem como as diferentes fases, que permanecem iguais. Novidade apenas foram os treinos, assentes totalmente no jogo e na exercitação por níveis de desempenho e/ou escalão dos vários alunos inscritos.

No âmbito do grupo de Educação Física não era conhecedor do número de professores existentes na escola, no total 10 sem incluir os estudantes estagiários. A minha expectativa sobre esta matéria era que fossem manifestamente menos. Ademais, desconhecia a existência de reuniões de

grupo, apesar de agora reconhecer a sua importância e considerar que se deveriam realizar mais assiduamente.

Uma enorme expectativa para mim era a presença e convívio na sala dos professores, que levantava a questão: como será a reação dos restantes professores da escola? Aqui todas as expectativas foram superadas, a aceitação foi total por parte dos professores das restantes disciplinas que, por vezes, nos perguntavam como estava a decorrer o estágio, além do diálogo natural acerca das turmas por nós lecionadas.

Em síntese, o Estágio Profissional era visto como um projeto de formação do estudante com a integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, numa interpretação atual da relação teórico-prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar, ou seja, é necessário contextualizar o conhecimento teórico de modo a que este dê a melhor resposta às contingências da prática. Nesta linha, Almeida (1999) salienta que os professores aprendem a partir do seu contexto de ação, mas também a partir da análise e interpretação da sua própria atividade por meio do conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Segundo sustenta Vickers (1990) no Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) o conhecimento declarativo integra o módulo 1, albergando as categorias transdisciplinares do conhecimento. Por sua vez, o conhecimento processual agrega os módulos 2 a 8, onde se inserem as estratégias para a instrução, nomeadamente, análise do envolvimento dos alunos, extensão e sequência dos conteúdos, tarefas específicas de aprendizagem e sua aplicação. E foi exatamente isso que se verificou ao longo do ano letivo, as verdadeiras aprendizagens ocorreram com a prática pedagógica, o mesmo é dizer que o conhecimento declarativo apenas serviu de base à atuação específica em cada uma das turmas, o conhecimento processual.

3. Enquadramento da Prática

3.1. Legal

A unidade curricular Estágio Profissional, inserida nos terceiro e quarto semestres do 2º ciclo de estudos Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), rege-se por orientações legais constantes no Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março¹ e Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro², tendo em conta o Regulamento Geral dos segundos Ciclos da Universidade do Porto (UP), o Regulamento Geral dos segundos ciclos da FADEUP e o Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino de Educação Física, aos quais, mediante aprovação na Prática de Ensino Supervisionada e Relatório de Estágio, é concedida a obtenção de habilitação profissional para a docência nos ensinos pré-escolar, básico e secundário.

O 2º ciclo de estudos em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário insere-se no Processo de Bolonha que, de acordo com o Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março, assenta na mudança do paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, onde se incluem quer as de natureza genérica — instrumentais, interpessoais e sistémicas — quer as de natureza específica associadas à área de formação, e onde a componente experimental e de projeto desempenham um papel importante.

Apresentando-se o Estágio Profissional como uma unidade curricular, segundo o disposto no artigo 3º do mesmo decreto, “considerada uma unidade de ensino com objetivos de formação próprios que é objeto de inscrição administrativa e de avaliação traduzida numa classificação final”; é necessária a aprovação nesta para “Reunir uma parte das condições para obtenção de um determinado grau académico;”

¹ Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2006). Lei n.º 74/2006 de 24 de março. *Diário da República*, 1ª série, n.º 60.

² Ministério da Educação (2007). Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro. *Diário da República*, 1ª série, nº 38.

O grau acadêmico que se pretende obter é o mestrado, conferido aqueles que demonstrem, segundo o disposto no artigo 15º, alínea a), do referido decreto, a) Possuir conhecimentos e capacidade de compreensão a um nível que: i) Sustentando-se nos conhecimentos obtidos ao nível do 1º ciclo, os desenvolva e aprofunde e, ii) Permitam e constituam a base de desenvolvimentos e ou aplicações originais, em muitos casos em contexto de investigação; É ainda necessário à obtenção do grau de mestre, b) Saber aplicar os seus conhecimentos e a sua capacidade de compreensão e de resolução de problemas em situações novas e não familiares, em contextos alargados e multidisciplinares, ainda que relacionados com a sua área de estudo; c) Capacidade para integrar conhecimentos, lidar com questões complexas, desenvolver soluções ou emitir juízos em situações de informação limitada ou incompleta, incluindo reflexões sobre as implicações e responsabilidades éticas e sociais que resultem dessas soluções e desses juízos ou os condicionem; e d) Ser capazes de comunicar as suas conclusões, e os conhecimentos e raciocínios a elas subjacentes, quer a especialistas, quer a não especialistas, de uma forma clara e sem ambiguidades;

Centrando-nos no artigo 18º do presente decreto este diz-nos que, 1 — O ciclo de estudos conducente ao grau de mestre tem uma duração normal compreendida entre três e quatro semestres curriculares de trabalho dos alunos, cumprindo-se neste ano letivo os dois últimos semestres do ciclo de estudos. Na alínea 2, o ciclo de estudos conducente ao grau de mestre numa especialidade pode ter uma duração normal de dois semestres curriculares de trabalho em consequência de uma prática estável e consolidada internacionalmente nessa especialidade, como é o caso do Estágio Profissional. De acordo com o referido na alínea 3 do corrente artigo o ciclo de estudos conducente ao grau de mestre deve assegurar que o estudante adquira uma especialização de natureza académica com recurso à atividade de investigação, de inovação ou de aprofundamento de competências profissionais. Prova disso é a realização de um estudo de investigação-ação sobre a própria prática, passível de ser aplicado na mesma.

A realização do presente Relatório de Estágio engloba a estrutura do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre, como observado na alínea b) do artigo 20º do decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março, onde informa da necessidade de, b) Uma dissertação de natureza científica ou um trabalho de projeto, originais e especialmente realizados para este fim, ou um estágio de natureza profissional objeto de relatório final, consoante os objetivos específicos visados, nos termos que sejam fixados pelas respetivas normas regulamentares.

Após a aprovação em todas as unidades curriculares que integram o plano de estudos, bem como a aprovação no ato público de defesa do Relatório de Estágio é conferido o grau académico de mestre, segundo o disposto no artigo 23º.

O Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência num determinado domínio e determina, ao mesmo tempo, que a posse deste título constitui condição indispensável para o desempenho docente, nos ensinos público, particular e cooperativo e nas áreas curriculares ou disciplinas abrangidas por esse domínio.

Nesta linha o artigo 14º apresenta as componentes de formação necessárias, sendo elas: a) Formação educacional geral; b) Didáticas específicas; c) Iniciação à prática profissional; d) Formação cultural, social e ética; e) Formação em metodologias de investigação educacional; e f) Formação na área de docência. É visível que, nos quatro semestres constantes no 2º ciclo de estudos todas estas componentes foram abrangidas, como é exemplo a Didática Geral do Desporto (alínea a)), Didáticas Específicas de Futebol, Atletismo, Ginástica, entre outras (alínea b)), Estágio Profissional (alínea c)), Gestão e Cultura Organizacional da Escola (alínea d)), Investigação em Educação (alínea e)) e Profissionalidade Pedagógica (alínea f)). De resto, o referido artigo clarifica esta questão, como observável nos pontos 2, 3, 4 e 6: 2 — A componente de formação educacional geral abrange os conhecimentos, capacidades, atitudes e competências no domínio da educação relevantes para o desempenho de todos os docentes na sala de aula, no jardim-de-infância ou na escola, na relação com a comunidade e na análise e participação no

desenvolvimento de políticas de educação e de metodologias de ensino. 3 — A componente de didáticas específicas abrange os conhecimentos, capacidades, atitudes e competências relativas ao ensino nas áreas curriculares ou disciplinas e nos ciclos ou níveis de ensino do respetivo domínio de habilitação para a docência. 4 — As atividades integradas na componente de iniciação à prática profissional obedecem às seguintes regras: a) Incluem a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática de ensino supervisionada na sala de aula e na escola, correspondendo esta última ao estágio de natureza profissional objeto de relatório final a que se refere a alínea b) do n.º 1 do artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março; b) Proporcionam aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula; c) Realizam-se em grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino abrangidos pelo domínio de habilitação para a docência para o qual o curso prepara, devendo, se para o efeito for necessário, realizar-se em mais de um estabelecimento de educação e ensino, pertencente, ou não, ao mesmo agrupamento de escolas ou à mesma entidade titular, no caso do ensino particular ou cooperativo; d) São concebidas numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos visando o desempenho como futuros docentes e promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional. 6 — A componente de formação em metodologias de investigação educacional abrange o conhecimento dos respetivos princípios e métodos que permitam capacitar os futuros docentes para a adoção de atitude investigativa no desempenho profissional em contexto específico, com base na compreensão e análise crítica de investigação educacional relevante.

As escolas cooperantes, ao celebrar os protocolos de cooperação com o estabelecimento de ensino superior, devem garantir as condições de habilitação profissional para a docência, incluindo os níveis e ciclos de educação e ensino e as respetivas áreas curriculares ou disciplinas em que se realiza a prática de ensino supervisionada, segundo o disposto na alínea a) do ponto 3 do artigo 18º.

De acordo com o ponto 2 do artigo 19º os orientadores cooperantes devem preencher, cumulativamente, os seguintes requisitos: a) Posse das competências adequadas às funções a desempenhar; e b) Prática docente nas respectivas áreas curriculares ou disciplinas, nunca inferior a cinco anos, o que se verificava com o professor em questão, já bastante experiente.

Em consciência com o acima referido foi declarado, em julho de 2014 um compromisso de honra no qual me responsabilizei a cumprir com todas as tarefas adstritas ao Estudante Estagiário no núcleo de estágio e escola atribuída.

3.2. Institucional

3.2.1. Ser Professor

A profissão docente, ao relacionar-se permanentemente com pessoas, é bastante complexa. Devido à crescente complexidade e diversidade das sociedades atuais, é exigido aos professores uma maior preparação profissional e autonomia para enfrentarem diferentes problemas e desafios, tais como: diversificação cultural e étnica do público escolar, indefinição na divisão do trabalho educativo, heterogeneidade dos saberes escolares, renovação rápida dos saberes, desenvolvimento de ‘escolas paralelas’, perspectivas de desemprego, ‘crise’ de valores e alargamento da base de recrutamento dos alunos (Rodrigues, 1997).

No entanto, apesar de toda uma panóplia de situações, o professor, à semelhança de médicos, engenheiros ou arquitetos, caracteriza-se como sendo portador de um saber especializado. Faz parte de um leque de profissões que “se reconhecem, se afirmam e são distinguidas, na representação social, pela posse de um saber próprio, distinto e exclusivo do grupo que o partilha, produz e faz circular; conhecimento esse que lhe legitima o exercício da função profissional em causa” (Rodrigues, 1997).

Não obstante a legitimidade defendida por Rodrigues (1997) o professor na escola é um agente que traduz aquilo que são os valores da comunidade em que esta se insere, regendo-se pelos currículos específicos desta e adaptando-os aos seus alunos. Porém, os professores e a escola são mais do que meramente tradutores de currículos, não se cingindo apenas à resultante simples e direta

das políticas estabelecidas a nível macro mas, “enquanto organização social dotada de autonomia e características próprias, define o campo das microdecisões assumidas pelos professores” (Canário, 1992, p.10).

Mesquita (2010, p. 8), diz-nos que “a definição de profissão só poderá realizar-se se tivermos em conta os saberes profissionais inerentes e necessários ao seu exercício. De modo a dar resposta às exigências da profissão, estes saberes são de natureza diversa e são eles mesmos os elementos caracterizadores da especificidade profissional dos professores. No entanto, existem algumas posições contraditórias sobre a valorização que se atribui aos diferentes tipos de conhecimento profissional. Umas acentuam o valor do conhecimento prático e experiencial na ação profissional e outras atribuem ao conhecimento científico a condição e suporte indispensável para o exercício da docência.” No entanto, Roldão (2005, p.114) afirma “ser o conhecimento profissional o “elo mais fraco” da profissão docente”, “aquele em que importa investir como alavanca capaz de reverter o descrédito, o desânimo, o escasso conhecimento – fatores repetidamente identificados na investigação sobre professores e desenvolvimento profissional” (Roldão, 2005, p.116).

Enquanto Estudante Estagiário, o presente ano letivo é uma oportunidade para aprofundar o conhecimento científico acima referido, sustentando e explorando-o na intervenção prática e experiencial, no dia-a-dia da escola e na convivência com outros professores e agentes educativos. “Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação” (Nóvoa, 2009, p. 3).

Em síntese, Batista *et al.*, (2013) reforça que “Ser professor reveste-se de múltiplos papéis e funções, importando, como tal, que o estudante (futuro professor) aprenda, contacte e assuma de forma gradual esses inúmeros papéis e funções. No fundo, que vá construindo a sua identidade profissional de professor. Esta construção identitária resultará da confluência de uma construção individual e simultaneamente social do conhecimento, advinda de

experiências próprias, mas também das experiências proporcionadas pelos mais experientes, isto é, pelos detentores dos “saberes da prática” (Batista *et al.*, 2013). O professor cooperante apresenta-se assim como uma oportunidade e possibilidade de ajuda na construção da identidade profissional, fruto da sua experiência e conhecimento. A abertura à inovação e a possibilidade de errar são, por seu turno, fatores que poderão levar à autodescoberta e à construção individual da identidade profissional de professor.

Segundo as normas orientadoras do Estágio Profissional³, este “visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão”. Nesta linha, de acordo com o Decreto-lei nº 240/2001 de 30 de agosto⁴, as áreas de desempenho nas quais se pretende ver comprovada a competência do professor dizem respeito à Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, Participação na Escola e Relação com a Comunidade e Desenvolvimento Profissional.

Cada área de desempenho conserva em si diferentes canais de ação, por entre uma panóplia de tarefas a realizar por parte dos professores num determinado estabelecimento de ensino. Assim, na Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, pretende-se a aplicação prática do conhecimento declarativo do estudante-estagiário, na conceção e planeamento do processo ensino-aprendizagem nos três níveis (anual, unidade temática e aula). Na Participação na Escola e Relação com a comunidade espera-se a intervenção do estudante-estagiário na realização e /ou acompanhamento e auxílio nas atividades não letivas a realizar pela escola, bem como recolher e organizar informação relativa à função de Diretor de Turma e ao Desporto Escolar. Quanto ao Desenvolvimento Profissional, espera-se que o estudante-estagiário seja capaz de se promover e emancipar com recurso a ações de formação,

³ Matos, Z. (2014-2015). *Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP*. Documento interno da Faculdade de Desporto – Universidade do Porto.

⁴ Direção Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular (2001). Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto.

investigação e outros/as questões que atestem a intenção de suprir possíveis lacunas na sua formação, contribuindo para um desenvolvimento integral no seio da sua função.

3.2.2. A Escola

O acesso à escola, no âmbito da escolaridade obrigatória, é um direito universal e gratuito de todos os jovens⁵, e é nela que a educação iniciada no seio familiar se complementa. A escola caracteriza-se como “unidades socialmente construídas... (que visam) ...alargar e complementar o papel educativo da família, através de processos organizativos.” (Lima, 1992, p. 35).

Assim, é entendida como uma organização que reflete a cultura em que está inserida. O seu objetivo final é a educação que se guia por um conjunto de valores, linhas orientadoras e currículo de acordo com essa mesma cultura.

O projeto educativo, documento elaborado para o triénio 2013-2016, e estruturador da ação educativa e do funcionamento do Agrupamento de Escolas Oliveira Júnior, norteia-se por princípios e valores que visam a missão “Uma escola de todos e para todos”. Esta premissa revela o perfil de uma escola inclusiva, formadora, aberta, de referência e excelência, que apresenta como metas educativas melhorar o sucesso educativo, incentivar a cooperação entre docentes, promover o ambiente relacional e melhorar a eficácia do serviço educativo.

A vantagem do agrupamento disponibilizar uma Unidade de Apoio Especializada para a educação de alunos com multideficiência, apoio a alunos com necessidades educativas especiais e serviço de apoio psicopedagógico suporta o seu perfil de escola inclusiva.

Para a consecução das metas, o projeto educativo da escola sugere o estabelecimento de parcerias que constituam uma oportunidade para articular a ação do agrupamento com instituições locais, o que, a juntar ao princípio da criação e manutenção de uma escola inclusiva, traduz a ideia da escola se encontrar completamente inserida na comunidade.

⁵ Direção Geral da Educação (2009). Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto. *Diário da República*, 1ª série, n.º 166.

A realização de atividades não letivas como o Sarau Gimnodesportivo e a “*Night OJ*” são exemplos disso mesmo, onde a comunidade foi chamada a participar ativamente.

O conselho geral, único órgão capaz de destituir o diretor da escola, é composto por 21 elementos, entre os quais representantes docentes e não docentes da Escola Básica e Secundária Oliveira Júnior, representantes do Jardim de Infância Ribeiros e Escola Básica Espadanal, bem como elementos representativos da Câmara Municipal e Junta de Freguesia de S. João da Madeira, Centro de Saúde, Centro Tecnológico de Calçado e Instituto de Emprego e Formação Profissional. Hierarquicamente este órgão sobrepõe-se ao diretor da escola, que conta na sua equipa da direção com mais quatro elementos, um subdiretor e três adjuntos(as). Os conselhos pedagógico e administrativo seguem-se nesta hierarquia, sendo o primeiro composto por 17 elementos, entre eles o diretor do agrupamento, congregando representantes e coordenadores(as) dos mais variados departamentos da escola e agrupamento. Já do conselho administrativo fazem parte o diretor da escola, subdiretor e o chefe dos serviços administrativos da escola.

3.3. Funcional

O Estágio Profissional ocorreu na Escola Básica e Secundária Oliveira Júnior, do Agrupamento de Escolas com o mesmo nome, localizada na freguesia e concelho de S. João da Madeira, distrito de Aveiro, sendo constituído pelos seguintes estabelecimentos de ensino: Jardim de Infância das Travessas, Jardim de Infância da Devesa Velha, Escola Básica Espadanal, Escola Básica Ribeiros e Escola Básica e Secundária Oliveira Júnior.

Esta escola iniciou o seu funcionamento no ano letivo de 1983/1984, apenas com a lecionação do terceiro ciclo e assim se manteve até 1990/1991, ano em que foi incluído o ensino secundário. Em 2007/2008 foi constituído o Agrupamento de Escolas Oliveira Júnior, ao abrigo da reforma do modelo de autonomia e gestão das escolas, mantendo-se até à presente data.

Atualmente, o agrupamento acolhe estudantes de S. João da Madeira e de várias freguesias dos concelhos limítrofes: Oliveira de Azeméis, Santa Maria da Feira, Vale de Cambra e Arouca.

Frequentam o agrupamento 1928 alunos, divididos pelos vários ciclos de ensino: pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário. A Escola Básica e Secundária Oliveira Júnior é a sede do agrupamento e aquela que acolhe maior número de alunos.

Inserido num meio urbano, industrial e comercial, o concelho de S. João da Madeira concentra grande parte da comunidade vizinha, o que reforça a presença de vários alunos na escola provenientes dos concelhos confinantes. A facilidade de acesso através da rede viária (IC2 e A1) coloca-o no centro da industrialização do País e mais especificamente do distrito de Aveiro. Mas nem só de labor se destaca a região. Sendo o único concelho no país com apenas uma freguesia distingue-se também pelas estruturas de apoio à prática desportiva, promovendo a prática de distintas modalidades por indivíduos de várias faixas etárias. Exemplo disso é a Associação Desportiva Sanjoanense, que devido ao seu ecletismo, concentra e movimenta centenas de jovens diariamente nas modalidades de Andebol, Basquetebol, Bilhar, Futebol, Ginástica e Hóquei em Patins. A escola apresenta também um protocolo com a União Desportiva Oliveirense, equipa do concelho vizinho de Oliveira de Azeméis, possibilitando que os alunos dos seus escalões de formação que estudam nesta escola mantenham horários compatíveis com os seus treinos que se realizam durante a tarde. Ademais, fruto desse protocolo, os dias em que realizam aulas de Educação Física não coincidem com os dias dos treinos.

A escola, recentemente remodelada e dotada de mais e melhores infraestruturas, dispõe de distintos espaços para a prática desportiva, interiores e exteriores. São exemplos de espaços interiores o pavilhão desportivo, passível de ser dividido transversalmente em 3 campos de igual tamanho, contendo ainda uma parede artificial para prática de escalada, e uma sala de atividades rítmicas, dotada de espelhos, onde se alberga também material da modalidade de Ginástica. No exterior apresenta-se um campo igualmente divisível por 3, dotado para a lecionação de todos os Jogos Desportivos Coletivos, para além de um

campo específico de Voleibol, também utilizável para a prática de Ténis. Ademais, circundando o recinto encontra-se uma pista de Atletismo, com três faixas e marcações de Corrida de Estafetas e ainda uma caixa de areia destinada ao Salto em Comprimento.

O grupo de educação física da escola é constituído por 10 professores e 5 professores estagiários, divididos por dois núcleos de estágio, sendo 4 alunos provenientes da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) e 1 da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD). Todos são supervisionados pelo professor cooperante, e representante do grupo de Educação Física. Trata-se de um professor experiente, com vários anos de carreira docente, inclusive a nível universitário, que se encontra também ligado ao treino desportivo.

Por fim, os alunos, agentes principais de todo o processo ensino-aprendizagem. A turma residente, do 7º ano de escolaridade, é composta por 29 alunos, dos quais 17 pertencem ao sexo masculino e os restantes 12 ao sexo feminino, apresentando uma média de idades de 11,8 anos. A turma caracteriza-se por um nível de desempenho de competências motoras bastante razoável, podendo ser justificável pelo facto de apenas 2 dos 29 alunos não praticarem qualquer Desporto fora da escola. Entre as modalidades privilegiadas pelos alunos encontra-se alguma variedade, indo desde os jogos desportivos coletivos a modalidades como Ténis, Natação, Dança e Karaté. O facto dos alunos se mostrarem fisicamente ativos e disponíveis pode estar na base destes dados, manifestando posteriormente a sua mentalidade competitiva nas aulas de Educação Física e não só, que leva à obtenção de boas classificações. Interpretando os dados da ficha de caracterização da turma observa-se que os estudantes são provenientes dos concelhos de S. João da Madeira, Santa Maria da Feira e Oliveira de Azeméis, localidades com facilidade de acesso a espaços que promovam atividade desportiva.

A turma não apresenta nenhum estudante com antecedentes de retenção e com necessidades educativas especiais, no entanto, apresenta uma aluna com limitações físicas, originárias num problema de valgismo nos joelhos que condiciona o apoio dos pés no solo, reduzindo assim a sua capacidade motora.

Esta situação obrigou a adaptações às diferentes tarefas, assim como à avaliação da aluna em questão. Apesar das dificuldades em movimentar-se, a aluna foi sempre integrada nas atividades, embora com modificações à sua atuação ou atuação dos restantes alunos para consigo, como se verificou aquando da realização de jogos de apanhada, em que a aluna, apesar de não poder ser apanhada, podia ela própria fazê-lo. Uma das adaptações mais visíveis ocorreu na unidade didática de Voleibol, onde a aluna em questão foi a única a poder beneficiar do ressalto de bola e realizar apreensão.

Aquando da primeira reunião do conselho de turma, realizada no dia 6 de outubro de 2014, foi unânime entre os professores da turma caracterizar os alunos como algo distraídos e faladores, o que pode ser justificado pelo facto de a mesma ser composta por 29 alunos. Porém, a diretora de turma elaborou uma planta de sala de aula de forma a minimizar as perturbações, o que não foi aplicado nas aulas de Educação Física face ao seu carácter diferenciado das disciplinas mais teóricas.

É unânime entre os professores da turma o interesse demonstrado pelos alunos em todas as disciplinas, a sua participação e aproveitamento nas atividades, que se traduz num nível cognitivo considerado como Bom. Na disciplina de Educação Física os alunos denotam também este padrão, observado logo na primeira aula do ano letivo.

Após o preenchimento de pequenas fichas biográficas por parte dos alunos, destaca-se que, apesar de apenas 2 dos 29 elementos da turma não praticarem desporto fora da escola, nenhum está inserido no projeto do Desporto Escolar. No entanto, apesar de apenas 1 dos alunos da turma não ter acesso à internet em casa, isso não impede que pratiquem desporto fora da escola.

Decorrente das normas orientadoras do Estágio Profissional, uma das tarefas necessárias à conclusão do mesmo é a lecionação de uma unidade didática a uma turma partilhada, no caso do 10º ano de escolaridade, bem como a uma turma do 2º ciclo do ensino básico, onde foi designada uma turma do 6º ano de escolaridade.

Relativamente à turma do 6º ano de escolaridade, é composta por 28 alunos, dos quais 9 pertencentes ao sexo masculino e 19 ao sexo feminino. A

turma caracteriza-se por ser distraída, quezilenta e com alguns alunos referenciados pela comissão de disciplina e gestão de conflitos, como sendo indisciplinados e com comportamentos inapropriados. Nesta linha, foi necessário ter atenção e apresentar seletividade na formação de grupos para a realização dos exercícios, tamanha a fertilidade de conflitos entre os alunos. A juntar a este cenário, e após reflexão sobre este contexto específico de atuação, deliberei e selecionei grupos reduzidos e exercícios que diminuíssem ao máximo os tempos de paragem e de espera.

Centrando o foco na componente prático-motora é visível a existência de dois níveis distintos entre os alunos da turma, que na sua maioria estavam perante o seu o primeiro contacto com a modalidade de Basquetebol. Dos 28 alunos da turma, um aluno do sexo masculino apresenta limitações físicas, tendo de se deslocar em cadeira de rodas, o que o impossibilita da realização de uma grande parte das atividades. Contudo, como rotina implementada pelo professor titular da turma, sempre que algum(a) aluno(a) não realizar aula, ficará encarregue de realizar algumas atividades com o aluno em questão.

A última turma com quem tive o prazer de estar em contacto e lecionar aulas de Educação Física foi uma turma do 10º ano do ensino secundário. Constituída por 10 alunos do sexo feminino e 14 do sexo masculino, tornou-se numa nova experiência para mim, em virtude de se tratar de uma faixa etária distinta da das restantes turmas por mim lecionadas.

Carateriza-se por ser uma turma bastante bem-disposta, disponível para a prática e empenhada, apresentando na modalidade de Badminton um nível de desempenho muito satisfatório. No entanto, na ausência de competição nas aulas denota comportamentos de facilitismo e algum desleixo, o que é um indicador da necessidade e benefício para as aulas o acrescentar da competição.

Tratando-se de turmas onde a minha atuação foi mais reduzida e se iniciou durante o ano letivo, saltou à vista a sensação de que, quando o conhecimento mútuo parecia mais clarificado e as relações interpessoais mais bem estabelecidas do ponto de vista da confiança e cordialidade, o processo estava já a terminar.

4. Realização da Prática Profissional

A atuação do Estudante Estagiário na escola foi muito mais que lecionar as aulas da sua turma titular, refletir após cada uma dessas sessões e cumprir com os desígnios por quais a instituição se rege. De forma sintetizada Batista *et al.* (2013) consideram que cabe ao estudante-estagiário a responsabilidade de conduzir o processo ensino e aprendizagem de uma turma do ensino básico ou secundário que se encontra adstrita ao professor cooperante mas, seria até redutor classificar a intervenção deste apenas segundo esse propósito.

A verdade é que, segundo as Normas Orientadoras⁶ do Estágio Profissional, o EE deve ser capaz de participar ativa e reflexivamente nas três áreas de intervenção definidas pelo Regulamento do Estágio Profissional, a saber:

Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem;

Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade;

Área 3 – Desenvolvimento Profissional.

As palavras que descrevem todas as vivências, associadas a cada uma das categorias de atuação do EE, dificilmente conseguirão conter a mesma emoção e adrenalina com que foram sendo experienciadas no dia a dia, como um relato de um jogo de futebol na rádio confere ao próprio jogo. Não obstante, o que se pretende é dar a conhecer o resumo do EP, aqui como no relato do jogo de futebol, não só os melhores momentos, mas também os menos bons, na certeza que todos eles contribuíram para que estas palavras sejam agora possíveis.

4.1. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

A primeira vez que entrei nas instalações do Agrupamento de Escolas Oliveira Júnior (AEOJ) ocorreu no dia 1 de setembro de 2014, para a cerimónia de boas-vindas a todos os professores, presidida pelo diretor da escola.

⁶Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP. Documento interno da Faculdade de Desporto – Universidade do Porto da autoria da doutora Zélia Matos.

Ademais, seguiu-se uma primeira reunião com o professor cooperante, na qual foram analisadas as Normas Orientadoras do EP, bem como o seu Regulamento. Este foi o primeiro contacto, não só com a instituição, suas instalações e serviços, mas também com o professor cooperante que, ao deixar-nos completamente à-vontade, deixava antever boas perspectivas para a realização do EP. Logo aí ficou clarificada a sua missão, indo de encontro ao preconizado por Batista *et al.* (2013, p. 40), que ressalva não só, “o papel preponderante na condução do Estágio Profissional, nomeadamente no acompanhamento do estudante-estagiário, estabelecendo uma ponte entre estes e as instituições, escola e FADEUP” mas também na supervisão de “todo o processo de conceção, planeamento, realização e avaliação”. Nesta linha, foram mantidas nas primeiras semanas do mês de setembro diversas reuniões, inclusive do grupo de Educação Física, onde foi possível conhecer os restantes professores da nossa disciplina. Foi com algum agrado que reconheci um deles como tendo sido meu professor no ensino secundário, e logo aí se recriou uma relação agradável que havia sido criada aquando do nosso primeiro contacto.

As primeiras reuniões com o professor cooperante foram úteis essencialmente no sentido de nos conhecermos melhor, para além de nos ter sido passada a informação de que a escola já não adota o famoso “livro de ponto”, mas sim um *software* informático para o efeito, denominado T-professor. Por conseguinte, foram transmitidas as *password's* e credenciais para permitir o acesso a este programa. Apesar de reconhecer as condições únicas da escola, foi para mim um espanto a existência de um programa informático que permitisse a marcação de faltas, resultados das avaliações, sumários, entre outras funcionalidades. Mas nem tudo foi perfeito, pois não foi emitido para nenhum EE um *email* institucional, tal como fora atribuído a cada professor, o que limitou por vezes o nosso conhecimento de diversas situações relacionadas com a escola e comunidade escolar, desde atividades a avisos e novas diretrizes, pois passou a ser o professor cooperante a informar-nos e/ou reencaminhar-nos possível correio eletrónico do interesse do EE. Não obstante, os serviços administrativos da escola foram céleres a emitir um cartão pessoal, para efeitos de serviço no bar da escola, reprografia e cantina.

O próximo passo foi a atribuição das turmas a cada EE. Foi uma tarefa relativamente fácil e tranquila, que se processou em termos de preferência de horários. Aqui, não houve qualquer consulta prévia quanto ao número de alunos constantes em cada turma, nem mesmo se estariam ou não referenciados como alunos bem ou mal comportados ou até com necessidades educativas especiais. Por conseguinte, a minha escolha natural de uma turma que no seu horário contemplava a disciplina de Educação Física ao primeiro tempo da manhã, pois como em outras tarefas do dia-a-dia (como estudar) prefiro realizar de manhã em detrimento da tarde. Foi esta a única razão da atribuição da turma. Também desde logo ficou assente que cada elemento do núcleo de estágio da FADEUP ficaria encarregue de lecionar uma unidade didática a uma turma do 10º ano de escolaridade, por se tratar de alunos de um diferente ciclo, em que as modalidades a lecionar seriam também diferentes, permitindo assim ao EE o contacto com alunos de outra faixa etária, com um paradigma diferente em relação à disciplina de Educação Física, bem como a lecionação de mais uma modalidade e a possibilidade de estar mais tempo em ação, daí decorrente. Aqui, optei pela lecionação da modalidade de Badminton, por se tratar de uma atividade que gosto mas também porque outro EE tinha preferência em lecionar Futsal, que também me poderia interessar.

Ainda antes do início oficial do ano letivo houve lugar a uma reunião com os encarregados de educação e alunos, onde marquei presença juntamente com a diretora de turma. A reunião destinou-se a dar as boas-vindas aos presentes, bem como informar sobre os direitos/deveres de cada um dos agentes educativos e funcionamento do portal da escola. Logo aí foi notória a curiosidade e algum espanto por se tratar de um professor tão novo e estagiário, que se haveria de prolongar para além desse dia.

Chegou então o dia 16 de setembro de 2014, data da primeira aula lecionada neste EP. Não será difícil adivinhar o estado de nervosismo em que me encontrava, não só por ser o primeiro contacto com uma turma de 29 alunos (número que logo me assustou), mas também por se tratar da primeira aula entre todos os elementos do núcleo de estágio. Tratou-se de uma aula essencialmente dedicada a dinâmicas de grupo e jogos pré-desportivos com bola, verificando-se

grande motivação e disponibilidade de todos os alunos para as atividades, algo que era já um indicador daquilo que poderiam ser as aulas de Educação Física. No rescaldo, a satisfação por ter corrido bem, por observar o sorriso no rosto dos 29 alunos e a certeza de que estava no caminho certo, apesar de se tratar apenas da primeira aula.

4.1.1. Conceção

O processo de ensino e aprendizagem, com base na sua qualidade e exigência, foi o porta-estandarte de todo o EP. Foi ali, no terreno, que a evolução do EE mais se fez sentir, traduzindo-se na face mais visível daquilo que foi a atuação na escola. Não obstante, para que tudo corresse pelo melhor, a convergência de ideias, conceções e orientações começa, naturalmente, antes de soar o toque de entrada da campainha.

Algumas das principais e emergentes questões relacionadas com a conceção do processo de ensino e aprendizagem foram antecipadamente analisadas, discutidas e alinhavadas. Nesta linha, e numa primeira instância, os Programas Nacionais de Educação Física⁷ e as matrizes curriculares de cada um dos ciclos de ensino e respetivo ano de escolaridade foram alvo de atenção. Com estes documentos, em convergência com as metas educativas da AEOJ para a Educação Física e reconhecendo o contexto social e cultural favorável, previa-se que estavam reunidas todas as condições para o desenrolar da ação. Centrando-nos apenas nos tempos letivos atribuídos ao 7º ano de escolaridade, 100 minutos semanais, dos quais sensivelmente 85 úteis, não vai de encontro aquilo que idealizaria para este ano de estágio, principalmente tratando-se de alunos dentro de uma faixa etária onde urge cultivar o espírito e gosto pela atividade física, ajudando a combater a obesidade, denominada epidemia do século XXI e os comportamentos sedentários. Com esta distribuição dos tempos letivos, que coloca a disciplina de Educação Física ao nível da Oferta de Escola, a aprendizagem fica comprometida. É aqui que entram as metas educativas da escola na disciplina de Educação Física, que privilegia a densidade motora dos alunos em detrimento da aprendizagem. Apesar de, enquanto professor de

⁷ Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J. & Carvalho, L. (2001) *Programa de Educação Física, Ensino Básico, 3º ciclo (reajustamento)*.

Educação Física lutar para que os meus alunos aprendam o máximo possível, entendo que densidade motora e tempo de empenhamento motor e/ou potencial de aprendizagem caminham lado a lado na procura da aprendizagem, até porque, como defende Rink (1993) aprende mais quem dedica mais tempo a uma boa exercitação, obtendo sucesso na realização das tarefas, características de um ensino eficaz, onde Siedentop (1983) considera o tempo potencial de aprendizagem a variável mais influente na predição de um ensino eficaz. Por isso, “recolocar a aprendizagem no centro da Educação Física poderá ser um caminho a perseguir. Fazer dela necessária e imprescindível, como modo de enriquecimento curricular, será certamente uma forma de a legitimar” (Batista e Queirós, 2015, p. 38-39). O direito de todos os alunos à prática desportiva escolar pressupõe, desde logo, aulas com elevado tempo de empenhamento motor, o que, a juntar aos 29 alunos constituintes da turma logo me inquietou um pouco. No entanto, e em virtude do vasto material disponível na escola para a lecionação de todas as modalidades, e das constantes no currículo do 7º ano em particular, o que parecia ser um problema passou a ser uma solução viável para quando surgisse a necessidade de planejar. A existência de grande quantidade e variabilidade de material na escola poderia até ser melhor aproveitada, pois fica a sensação de que algum desse equipamento não chega sequer a ser utilizado. Acredito que, por vezes, tal não se venha a verificar dado o reduzido tempo definido para as aulas de Educação Física, que leva os professores a aproveitar todo o tempo disponível para a lecionação da modalidade em questão. Numa outra perspetiva, no que parece ser um contrassenso, se o objetivo é a densidade motora, então a preocupação não deveria estar centrada na obtenção da melhor performance possível mas sim em dotar os alunos de diversos estímulos, que os levem posteriormente a adotar uma postura responsável para com o Desporto e a atividade física fora da escola ou a “comprar” um determinado produto, o que vai de encontro às finalidades presentes no Programa Nacional de Educação Física, que ressalvam a promoção do gosto pela prática regular das atividades físicas e asseguram a compreensão da sua importância como fator de saúde e componente da cultura, dimensão individual

e social, bem como promover a formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas sociais (Jacinto, 2001).

A sequência das modalidades a lecionar foi definida tendo em consideração o *roulement*, elaborado pelo diretor de instalações e professor do grupo de Educação Física. Com base nesta ferramenta, o foco para a conceção de unidades didáticas, bem como estudo e pesquisas sobre a modalidade em questão, com o intuito de saber mais, passou a ser faseada. Na realidade eu não era conhecedor da existência do *roulement*, mas hoje é perceptível a sua importância como ferramenta norteadora da organização do processo de ensino e aprendizagem. Contudo, a realização deste “guia”, apesar de ajustado, pode ainda ser melhorado. Para isso terá de se ter em atenção as datas definidas inicialmente, e constantes no Plano Anual de Atividades, para os torneios ou provas a disputar ao longo do ano letivo, por forma a não promover uma desigualdade competitiva atestada pelo facto de, nesses momentos, algumas turmas correram o risco de ainda não terem tido a oportunidade de estar em contacto com a modalidade em questão.

4.1.2. Planeamento

Planear foi uma tarefa que ocorreu concomitantemente ao EP. Planeamento Anual, da Unidade Didática (UD) e, semanalmente, da aula, o professor, embora não seja um mero reproduzidor de tarefas, rege-se pelo planeamento a estes três níveis.

O primeiro documento por mim elaborado, inserido na Prática de Ensino Supervisionada (PES), foi precisamente o Planeamento Anual de todo o ensino. Tratou-se de um instrumento que bastante gozo me deu, (não que os outros não tenham dado), mas por se tratar do primeiro trabalho realizado no âmbito deste ano letivo muito particular. Finalizado no dia 17 de outubro de 2014, contém várias informações úteis, entre as quais número de aulas e distribuição delas por modalidade, atividades não letivas a desenvolver, planificação anual das matérias curriculares, objetivos gerais para o 7º ano de escolaridade, bem como uma breve descrição da turma assente em alguns dados sócio económicos, e ainda o inventário de todo o material existente na escola, plano anual de atividades e os critérios de avaliação estipulados para a disciplina de Educação

Física. É, por isso, uma ferramenta indispensável ao professor que, consultando este documento, facilmente poderá acercar-se de informação relevante para o processo ensino-aprendizagem.

A realização de unidades didáticas e planos de aula era para mim um problema premente, que tinha necessidade de suplantar a curto prazo. Se, no caso das unidades didáticas, nunca antes havia elaborado uma na sua totalidade, em relação aos planos de aula, a maior dificuldade prendeu-se com a elaboração dos esquemas da organização didático-metodológica. Aqui, procurei partir para a procura de programas informáticos que pudessem ajudar e facilitar a ação nesta matéria, contudo, sem surtir o efeito desejado. Assim, como em todo o EP senti necessidade de me superar e comecei a realizar os desenhos no *Word*, com a ajuda do *Paint*. Se, por um lado, o tempo aqui investido foi maior, por outro, sinto agora que apenas com os desenhos o exercício era facilmente perceptível a quem procurasse interpretar o plano de aula.

Face à extensa lista de planos de aula-tipo existentes, (no 1º ano do ciclo de estudos cada didática específica estipulava a estrutura do seu), e até definir como seria aquele que mais vezes acabou por ser utilizado no decorrer do EP, procedi a algumas alterações. Em consonância com os professores orientador e cooperante atingiu-se um ponto de entendimento acerca das componentes que seriam úteis à estrutura do plano de aula, promovendo assim a criação de parâmetros sucintos e claros, reduzindo o que inicialmente era um vasto número de componentes críticas para um número específico dos comportamentos que se queriam ver observados em cada situação de aprendizagem específica.

As unidades didáticas, elaboradas segundo o modelo de estrutura do conhecimento defendido por Vickers (1987), permitem ao professor consultar a qualquer momento todo um documento contendo a informação necessária acerca da modalidade que se encontra a lecionar.

Ao longo do ano letivo procurei elaborar as unidades didáticas antes do começo da leção da modalidade, o que, por vezes não foi conseguido. No entanto, relativamente ao módulo 4, procurei realizá-lo atempadamente, apesar de em algumas ocasiões ter tido a necessidade de alterá-lo, face à não

linearidade do processo ensino-aprendizagem. Também na elaboração das unidades didáticas é notória a evolução entre o início do EP e o final do mesmo. Nas primeiras UD o excesso de informação e conteúdos relativos às categorias Conceitos Psicossociais e Fisiologia do Treino/Condição Física era visível, face à realidade dos alunos e número de aulas previstas. A evolução aqui verificada levou a que, para cada UD, apenas um ou dois conteúdos das categorias transdisciplinares referidas fossem pensados, em virtude das poucas aulas definidas para cada modalidade.

4.1.2.1. Modelo Operacional/Modelo Massivo

A unidade didática relativa à turma partilhada, referindo-se à modalidade de Basquetebol, foi elaborada segundo um modelo acordado com o professor orientador, com o propósito de tornar ainda mais acessível e rápida a sua consulta. Este modelo, apresentando um carácter mais operacional e prático permite a sua consulta, não só a qualquer momento do ano letivo, mas também da própria aula ou processo ensino-aprendizagem.

Carateriza-se esta nova abordagem por englobar todos os módulos constantes no modelo defendido por Vickers (1987) à exceção do módulo 1, naturalmente mais extenso e detalhado. Procurou introduzir-se em páginas longitudinais no *software Word*, até um total de 4, todos os restantes módulos e respetivo conteúdo. Com isto, e através de um simples virar de página seria possível verificar qual o número e tempo da aula, conteúdos previstos para a mesma, nível da turma, bem como possíveis situações de aprendizagem adequadas aos alunos em questão. Esta noção de “Unidade Didática ambulante” aproxima-se, em termos práticos, a um plano de aula.

Contrapondo com este novo paradigma associado à elaboração de unidades didáticas surge o já tradicional modelo de Vickers (1987), mais elaborado, extenso e por vezes massivo. Após a aplicação prática do novo modelo, e comparando-o com o modelo tradicional, é perceptível o seu maior sentido prático e que, apesar de não tão detalhado e extenso apresenta toda a informação relevante à ótima condução do processo de ensino e aprendizagem. Com a elaboração do modelo dito massivo torna-se, de todo, inacessível a consulta em tempo útil de todo o documento.

4.1.2.2. Plano de Aula: o “amigo inseparável”?

Por fim, o plano de aula, planejado a partir dos conteúdos estipulados na UD, em que procurei estabelecer progressões pedagógicas na tentativa de promover aprendizagens nos alunos, com base no Modelo Desenvolvidor das Tarefas (Rink, 1993). Sempre que possível tentei partir de situações mais acessíveis para situações mais complexas, por exemplo, nos jogos desportivos coletivos partindo de situações 1x0, passando depois a introduzir adversário (por vezes defesa condicionado) embora em situação de superioridade numérica (ex: 2x1, 3x1), terminando com jogo formal ou forma parcial de jogo. Por vezes, quase que inconscientemente, acabei por não cumprir com estas diretrizes pelas quais me procurei reger, ou porque o exercício previsto não estava a resultar para os diferentes níveis de desempenho que a turma pudesse apresentar, ou porque, principalmente nas primeiras aulas, não demonstrava ainda capacidade enquanto professor para reverter a situação de aprendizagem.

Elaborei o plano de aula em cada fim-de-semana antes de terça-feira, dia da semana em que lecionei as aulas, com o objetivo de antecipar trabalho e ter oportunidade de prever um plano secundário, caso fosse necessário. Ademais, englobei no plano de aula, sempre que senti necessidade, a distribuição de equipas pré-definidas com o objetivo de facilitar a fluidez da aula e não haver tempo de paragem exagerado.

Ao cabo do 1º e 2º períodos a realização do plano de aula passou a ser, apesar de obrigatória, algo desnecessária, face à maior necessidade e por vezes engenho do professor em optar pela reformulação do mesmo, ou manipulação de situações de aprendizagem tendo em vista a proficiência da aprendizagem. Com o avançar do ano letivo e o aumentar do conhecimento dos alunos a elaboração do plano de aula foi, para mim, uma formalidade. Ademais, a condução do processo ensino e aprendizagem não se caracteriza por ser um processo linear, promovendo por vezes adaptações e/ou alterações na própria prática ao inicialmente preparado, que leva a que outras situações de aprendizagem e formas de organização sejam privilegiadas nesse mesmo momento e a que tudo o resto necessite de ser modificado. Por conseguinte, uma simples falta de 1 ou 2 alunos ou a não correspondência de um determinado

grupo de alunos a uma tarefa obriga a que se tenha de recorrer a outro tipo de exercícios, possivelmente já integrados no módulo 7 da unidade didática. Nesta linha, com a adoção de um novo modelo, mais operacional, na realização de unidades didáticas, poderá levar a que as situações de aprendizagem previstas no plano de aula de uma determinada sessão sejam parte integrante desta nova abordagem das UD, e assim como que substituir este “amigo inseparável” que afinal pode não o ser.

4.1.3. Realização

Se me perguntassem como me sinto enquanto decorrem as aulas que leciono, não saberia responder com exatidão. Tranquilo dirão uns, quase invisível poderão dizer outros, a verdade é que pautei a minha atuação nas aulas com serenidade (os alunos assim ajudavam), assertividade (pelo menos assim procurei) e grande à-vontade. Foram características cultivadas desde o primeiro contacto com a turma, mas também fruto do que foi o meu percurso até aqui, e a convivência com os agentes educativos e desportivos com que me cruzei e que contribuíram decisivamente para isso. Deles retirei a tranquilidade com que procurei/procuro gerir todas as situações, mas reconhecendo também que o meu trabalho foi importante e decisivo nesta matéria, pois a serenidade e aparente à-vontade que ia demonstrando foi fruto do trabalho prévio, que me permitia estar seguro do que fazer e/ou dizer em cada situação.

4.1.3.1. Potencializar a gestão da aula recorrendo a rotinas

Comecei a PES apresentando-me aos alunos, com um discurso seguro, sem dar azo a grandes brincadeiras, o que os levou inclusive afirmar, semanas depois, que nunca haviam visto o professor sorrir. Procurei cimentar logo ali as posições, fazendo perceber as diferenças e transmitindo as principais regras, principalmente no que ao apito diz respeito, pois grande parte da condução da aula foi efetuada ao som do apito. Esta foi uma estratégia que adotei para controlar a turma desde o primeiro momento, bem como não permitir ninguém nas costas do professor aquando de momentos de instrução e/ou demonstração.

Progressivamente, e à medida que os alunos iam cumprindo com todas as rotinas de aula por mim implementadas, onde juntei a não utilização das bolas ou outro material quando eu interrompia por algum momento e motivo a aula, fui

reduzindo a expressão fechada com que inicialmente encarava as mesmas, passando a criar mais laços com os alunos e à adotar em mim uma postura mais entusiástica, o que, do meu ponto de vista foi um dos grandes motivos por todo este ano letivo ter corrido da melhor maneira, pois como refere Batista *et al.*, (2015, p. 272) “a criação de um clima motivacional nas aulas de Educação Física que integre e relacione os seus vários elementos, o professor, os alunos...deve ser cada vez mais uma preocupação, uma vez que o sucesso do processo ensino e aprendizagem está dependente da interação que exista entre eles”. Com as relações interpessoais criadas, os alunos agiam naturalmente áquilo que lhes era pedido, conseguindo assim o controlo da turma, apesar do seu número extenso de alunos (29).

Uma das problemáticas com que mais me deparei foi precisamente o número de alunos, pois, à exceção do espaço exterior da escola todos os outros espaços eram reduzidos face à quantidade de elementos. Assim, um dos grandes desafios foi criar estratégias para que todos estivessem o maior tempo possível em atividade motora, potenciando ao máximo a relação alunos – espaço – material.

Em todas as aulas por mim lecionadas no EP fiz por chegar ao pavilhão largos minutos antes do início da mesma, de forma a preparar todo o material a utilizar na sessão e a colocá-lo no espaço de aula definido. O objetivo era ter tudo preparado para quando os alunos chegassem não ocorrer dissipação de tempo na montagem de material. Ademais, no final de cada exercício, sempre que solicitado, e no final da aula os alunos ficaram sempre encarregues por recolherem os materiais, preservando-os.

A ocupação dos alunos que não realizavam aula foi também um motivo de preocupação. A estes, sempre que possível, procurei entregar missões de arbitragem de jogos, aquando da leção de Jogos Desportivos Coletivos se tratava, ou atribuir funções de controlo e arranjo do material, como foram exemplos os colchões na Ginástica e o material no Atletismo.

O professor cooperante foi bastante importante na evolução enquanto professor, supervisionando as aulas e na reunião semanal com o núcleo de estágio reportar-se aos acontecimentos registados. Uma das suas observações

prende-se com a colocação específica do material a utilizar na aula (principalmente na Ginástica), por forma a não ter de transportar de um lado para o outro do espaço, e assim diminuir os tempos de transição. Nesta linha, para um melhor desenrolar da aula foi sugerido que no início da mesma já todo o material estivesse colocado no seu local específico, e à medida que a aula avançasse retirar aquele que ia sendo desnecessário a cada situação de aprendizagem.

O receio de falhar esteve presente em vários momentos de inúmeras aulas, principalmente no início do EP. No seguimento de algumas situações de aprendizagem que não estavam a corresponder às expectativas, ou que não se encontravam ajustadas ao nível da turma, o medo de reconhecer e alterar impossibilitou um salto qualitativo mais precoce relativamente à manipulação pedagógica do exercício. Como estratégia de salvaguarda e resguardo, não sair da zona de conforto foi muitas vezes a opção tomada, embora, encorajado pelo professor cooperante e restantes elementos do núcleo de estágio essa situação fosse dissipada pouco a pouco. Principalmente na modalidade de Voleibol (3º período) esta evolução foi mais notória, ocorrendo alterações e manipulações ao exercício sempre que achei pertinente tendo em vista a melhoria do processo ensino e aprendizagem dos alunos. Entre elas destaco as modificações por representação, manipulando a complexidade do jogo formal, e as modificações por exagero, preconizadas por Thorpe e Bunker (1982), por entender que a situação de aprendizagem não estava de acordo com o objetivo proposto.

4.1.3.2. A complexidade de comunicar

Uma das pechas verificadas ao longo do EP teve que ver com a qualidade da instrução e *feedback* pedagógico/ciclo de *feedback*. Apesar de reconhecer melhorias nestes capítulos, a qualidade da instrução por vezes não foi a melhor. Ora por ser extensa e provocar nos alunos momentos de desconcentração, ora por não conseguir articular o discurso da melhor maneira, senti em alguns momentos que não me consegui exprimir da maneira que havia idealizado. Uma das soluções e estratégias a que recorri foi a demonstração, nem sempre efetuada por mim, mas também pelos próprios alunos. Reportando-me agora ao *feedback*, o facto de direcionar a minha atenção e apoio ao exercício para várias

componentes críticas em simultâneo, aquando da realização de uma tarefa por parte de um aluno, não se revelou pertinente. Se por um lado, também derivado à pouca experiência, não consegui controlar toda a ação motora do mesmo, por outro a pertinência e o próprio *feedback* não se revelou ajustada ao aluno. O ciclo de *feedback*, fundamental para a perceção que um aluno tem sobre a sua prestação, pode não ter sido, principalmente nos primeiros meses (enquanto não conhecia bem os alunos), ajustado ou até inconscientemente ignorado, pelo simples facto de coexistirem tantos alunos simultaneamente no mesmo local, e eu estar preocupado em manter o controlo sobre todos eles.

4.1.3.3. A importância da competição na aula de Educação Física (10º ano vs 7º ano)

O jogo centrou grande parte do tempo disponível das aulas. Não como situação de aprendizagem isolada, mas inserido em vários exercícios, ainda que com adaptações, por considerar que está na prática mais genuína da modalidade e na competição o verdadeiro cerne do entusiasmo e da Educação Física, como argumenta Guilherme (2015, p. 112), “o jogo e mais especificamente a competição terá de ser a essência da aula, porque é ela a alma de qualquer modalidade e o que permite a envolvimento emocional do aluno”.

Guilherme (2015) estabeleceu uma comparação entre a aula de Educação Física e um clube de futebol no que à aplicação do jogo diz respeito. Para ele (p. 112) “no clube, o jogo, realizado todos os fins-de-semana, é a apoteose para qualquer jogador”. No entanto, na escola, o fim-de-semana é de interrupção de aulas, por conseguinte, a questão que se coloca é “quando é que esse jogo acontece?” Como advoga Guilherme (2015), não há outra possibilidade que não realizar o jogo na aula. Nesta linha, procurei através do jogo e da competição, que os alunos aprendessem do ponto de vista educativo, desportivo e emocional (Guilherme, 2015).

Promovendo uma breve comparação, os alunos do 7º ano de escolaridade apresentavam um nível de motivação para a Educação Física bem mais elevado do que os alunos do 10º ano, independentemente da modalidade, assente em parâmetros como o pedido de dispensa das aulas, horário de chegada e envolvimento na aula. Isto vai de encontro ao que afirma Bento (1989), que

considera que a atitude dos alunos face à disciplina e o desporto altera-se com a idade, não sendo tão positiva como nos primeiros anos de escolaridade. Por sua vez, Santos (2003, p. 272), diz-nos que “a desmotivação para a prática da Educação Física tem vindo a aumentar nos alunos do ensino secundário”.

Num estudo realizado por Vaz *et al.* (2015), denominado *Níveis de motivação dos alunos para as aulas de Educação Física: estudo numa turma do 12º ano de escolaridade*, alguns dos alunos entrevistados referiram a importância do jogo como fator de motivação para as aulas, “...este ano temos dedicado mais tempo ao jogo o que me agrada muito...”. Indo de encontro ao que Santos (2003) defende, a importância do jogo e da competição na aula de Educação Física é bem mais notória nos alunos do 10º ano, precisando de ser recorrente a organização de torneios intra-turma para manter um nível razoável de aplicação e comprometimento com a aula. Por sua vez, os alunos do 7º ano de escolaridade apresentaram-se mais motivados para as aulas, tendo ocorrido sempre a realização de jogo nas mesmas, o que lhes confere alguma bagagem motivacional para os anos futuros, que terá de ser recorrentemente preenchida com maior incremento competitivo.

4.1.4. Avaliação

O processo de ensino e aprendizagem foi avaliado segundo duas formas, avaliação formativa e avaliação sumativa. O grupo de educação física, atendendo ao reduzido número de aulas dedicado a cada modalidade e ao facto de haver alguma continuidade na atribuição das turmas aos professores definiu não proceder à avaliação diagnóstica no início de cada UD.

A avaliação formativa, de carácter informal, revelou-se bastante importante, principalmente no 1º período, quando ainda não conhecia os alunos, de maneira a sustentar a avaliação sumativa, contudo sem interferir na atribuição da classificação. Com o avançar da PES, a avaliação formativa deixou de ser um “problema”, não sentindo necessidade de, ainda que informalmente, proceder à recolha de dados que futuramente poderiam esclarecer os alunos e os encarregados de educação de como estaria a decorrer o processo ensino e aprendizagem. Para que isto fosse possível deveu-se o normal conhecimento e acumular de experiências, que habilitavam o EE que, conhecendo os alunos,

estaria já à espera da performance que eles fossem apresentar. No fundo, o seu objetivo era “adotar novas metodologias e medidas educativas de apoio, ou de adaptação curricular, sempre que sejam detetadas dificuldades ou desajustamentos no processo de ensino e de aprendizagem”⁸.

Ao longo do EP atestei da dificuldade em avaliar, nomeadamente na modalidade de Andebol, sendo muitos comportamentos a observar em bastantes alunos. Apesar da inexperiência ser uma atenuante, esta foi a modalidade em que senti maior dificuldade em traduzir as ações dos alunos numa classificação. Após alguns momentos de reflexão na prática, ao concluir que seriam necessárias 2 aulas (havia apenas 1 disponível) para avaliar totalmente os alunos, procedi a pequenas alterações ao inicialmente previsto. Assim, selecionei os conteúdos técnicos e táticos que considerei mais importantes em função do número de aulas dadas e da sua utilidade em situação de jogo, facilitando a avaliação. Esta diminuição de critérios de êxito a observar permitiu uma avaliação mais sintética, tendo sido um ponto a transportar para as avaliações futuras.

Entre as modalidades lecionadas, as individuais (Ginástica e Atletismo) foram relativamente acessíveis, não tendo sentido grande dificuldade, pois o foco durante a avaliação estava apenas num determinado aluno. Contudo, relativamente à Ginástica, por se tratar da primeira modalidade a ser alvo de avaliação, tenha verificado maior complexidade em prejuízo do extenso número de critérios de êxito traçado.

De então em diante procurei restringir os critérios de êxito ao fundamentalmente importante, tendo-se verificado maior assertividade e certeza no processo avaliativo.

Relativamente à modalidade de *Tag Rugby*, por se tratar de uma unidade didática nova para todos os alunos a avaliação foi mais fácil, pois tudo aquilo que eles demonstrassem no momento avaliativo seria o que realmente haviam aprendido no que toca ao regulamento específico da modalidade e evoluído no que concerne há adequação da tomada de decisão em situação de jogo. Nas

⁸ Ministério da Educação. (1992). *Despacho Normativo 98-A/92 de 20 de junho*. Diário da República, 1ª série B, nº 140, 2908.

restantes modalidades lecionadas esta questão não se revelou tão linear, pois os alunos não partiram do zero em virtude de já terem tido anteriormente as modalidades em questão. Por se tratar de uma turma com alunos bastante aptos e disponíveis para a prática, a grande dificuldade estava em distinguir os bons dos muito bons.

4.2. Participação na Escola e Relações com a Comunidade

A atuação do professor na escola não se cinge à condução do processo ensino-aprendizagem. Este deve ser também capaz de promover sinergias entre a comunidade escolar e o meio envolvente, seja através da organização e gestão de atividades não-letivas, seja promovendo uma atitude dinâmica e inovadora no sentido de potenciar o sucesso educativo, convergindo com Saraiva (2002, p. 1) na opinião de que “o papel do professor, como principal impulsionador e dinamizador será fundamental para o sucesso”. Nesta linha, a atuação enquanto professor estagiário nesta área podia ser vista como uma ação, ou sequência de ações, capazes de marcar uma posição, nomeadamente no que concerne às relações interpessoais que se pudessem estabelecer com todos os agentes educativos e da comunidade, perfazendo uma “«família de competências» – saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se – que redefinem a presença dos professores no espaço público da educação” (Nóvoa, 2002, p. 12-13), ao mesmo tempo que se preconizava a integração na comunidade escolar, situação à qual sempre me mantive expectante sobre o que pudesse proporcionar, mas que acabou por ser “aceite”, também em função daquilo que Nóvoa (2009), considera ser a reprodução dos valores pessoais, em virtude de se separar as dimensões pessoal e profissional. Em síntese, à medida que o ano letivo e a PES ia avançando e evoluindo, sinto que consegui o respeito da comunidade escolar, que me passou a ver e a considerar um agente educativo perfeitamente integrado. Para mim esta situação é como um objetivo alcançado, tamanha timidez e algum acanhamento que me são caraterísticos.

4.2.1. Atividades não Letivas

O concelho de S. João da Madeira caracteriza-se pelo seu ecletismo desportivo, não diria único a nível nacional, mas muito especial e dinâmico na região de Entre Douro e Vouga, que naturalmente se saúda. Apoiados por estes dados, culturalmente enraizados, também a AEOJ e o grupo de Educação Física tinham por norma a promoção de várias atividades desportivas e de interação com a comunidade educativa e meio envolvente. Assim, o Plano Anual de Atividades apresentado aquando do início do ano letivo apresentava já várias atividades não letivas, a que se juntaram mais algumas.

A primeira atividade na qual participei foi o Torneio de Futsal, realizado no dia 15 de outubro de 2014, que visava a captação de alunos de uma determinada faixa etária para o Desporto Escolar, modalidade de Futsal. Apesar de não ser a modalidade na qual realizei o acompanhamento durante o ano letivo, o responsável, e subdiretor do AEOJ, solicitou a colaboração do núcleo de estágio na divulgação, organização e gestão da atividade, que foi aceite de bom grado. Nela desempenhei a função de árbitro, cronometrista e oficial de mesa ao longo dos vários jogos, acumulando experiência, não só ao nível das principais regras da modalidade mas, também, da organização, elaboração do calendário de jogos e boletins/fichas de jogo. Foi um torneio de dimensão reduzida, em que participaram 4 equipas, mas que deixava antever algumas linhas mestras do que poderia ser a projeção das próximas atividades, referindo-me ao reduzido número de participantes, adjacente à pouca divulgação da atividade. Um dos fatores que poderá ter levado à participação de um reduzido número de equipas foi a divulgação, que, sendo tardia (2 dias antes), não se terá proporcionado da melhor maneira. Ademais, a afixação de (apenas) *flyers* e cartazes não é a única estratégia viável, podendo passar ainda pela divulgação turma a turma, ou em último caso, alargar a participação a alunos de outras faixas etárias. Contudo, este fator foi perceptível, pois prende-se com a escolha dos 9º e 10º anos de escolaridade para representarem a escola no Desporto Escolar no que ao Futsal diz respeito. Estas “formas de obtenção” de alunos para o DE, em jeito de seleção dos melhores praticantes da modalidade em questão, pode revelar-se um fator limitativo na participação de alunos. Sabendo de antemão que o

principal objetivo é a recruta para o DE, alguns dos alunos, que tinham como objetivo apenas disfrutar de alguns momentos de prática da modalidade de Futsal, divertirem-se com os amigos e realizar alguma atividade física, renunciaram de imediato à participação. Defendo que o DE, tão em voga na realidade educativa atual, devia ser uma possibilidade e oportunidade para todos, e não processar-se como se de uma captação se tratasse, promovendo a participação de alunos que, em virtude de serem já federados, não necessitem de treinar e assim, impossibilitar que outros (não federados) o possam fazer, quando poderão ser aqueles que mais necessitam.

A atividade que se seguiu foi o Corta Mato escolar, prova em que o núcleo de estágio participou mais ativamente. O objetivo, além da promoção da atividade física desportiva, era a qualificação dos alunos para a fase regional a disputar posteriormente, nos diferentes escalões. Aqui, uma vez mais, o fator competitivo é um dos principais objetivos, colocando em primazia a obtenção de bons resultados em detrimento da participação massiva dos alunos, numa altura em que a obesidade e o sedentarismo estão a aumentar e o “*running*” até está na moda. O Corta Mato escolar deveria ser uma festa para todos na escola e não a seleção dos melhores, até porque os alunos que praticam a modalidade fora da escola estarão naturalmente mais preparados para conquistarem os primeiros lugares, o que afasta grande parte dos restantes que, desse modo, sabem que não vão conseguir uma participação tão “honrosa”. Uma solução poderia ser a organização de uma outra corrida, em paralelo, para alunos que não apresentem como objetivo a qualificação para a fase regional mas apenas o gosto pela participação na atividade.

A conceção do trajeto da prova e todos os pontos de passagem manteve-se em relação aquilo que vinha sendo hábito em anos letivos anteriores, não havendo por isso alterações e preocupações nesse sentido. Aqui, e por se tratar de uma atividade direcionada a toda a comunidade escolar, englobando provas para os alunos com necessidades educativas especiais e de professores de diversas disciplinas inclusive, a divulgação e promoção do evento foi bem conseguida, pois cada professor ficou responsável por entregar as folhas de participação e autorizações a cada uma das suas turmas titulares.

Nesta data, denominada “Dia Aberto” da escola, não ocorreram atividades letivas, estando por isso prevista a participação de bastantes alunos, não obstante, as condições atmosféricas adversas que se registaram nesse dia não favoreceram a realização do Corta Mato, que viu bastantes alunos cancelarem a sua participação face ao risco de queda de chuva.

Um das soluções equacionadas pelo grupo de educação física foi o adiamento da prova, no entanto, devido à participação de todo o 1º ciclo das diversas escolas do agrupamento, a atividade foi mesmo avante, sem se registar qualquer tipo de problemas.

A organização de eventos desta natureza necessita da mobilização de vários recursos humanos, nomeadamente para controlo dos vários pontos de passagem. As tarefas que me foram confinadas prenderam-se com o controlo de um dos pontos de passagem, para além de orientar o aquecimento aos alunos mais jovens, que ainda não denotam autonomia para se prepararem para a prova. Outra das tarefas atribuídas foi a entrega de medalhas aos vencedores do certame.

Neste dia, e por vários momentos, ocorreu em mim um sentimento de nostalgia, pois não raras vezes era eu que estava ali, no pódio, mas enquanto aluno, feliz e a ser consagrado como um dos vencedores. Agora, de um ponto de vista diferente, e ressaltando a importância competitiva que sustenta a prova, o ideal mesmo é a capacidade que a escola denota em potenciar diferentes atividades físicas e desportivas para alunos de todos os ciclos de ensino (para alguns é realmente a única), no sentido de promover a saúde e o gosto pelo desporto, que os levará à adoção de comportamentos e hábitos de vida saudáveis e responsáveis.

Para o último dia de aulas do 1º período ficaram reservadas mais duas atividades não letivas que, com carácter distinto, decorreram simultaneamente. Foram elas o Torneio de Basquetebol 3x3 e uma atividade de dança denominada “*Light Dance*”. Nesta última o meu raio de ação foi relativamente reduzido, consistindo apenas na ajuda à montagem e decoração do espaço, para uma atividade pela primeira vez realizada na AEOJ, que consistiu na realização de uma dança coreografada num local escuro, com luzes *néon* e pulseiras

luminosas a sobressair, protagonizando imagens e sensações ímpares. Tratou-se de uma atividade com uma aderência inferior à esperada, por via da sobreposição de atividades não letivas realizadas neste dia, o último do 1º período letivo, e que essencialmente cativou a participação dos mais jovens, na faixa etária dos 11-13 anos. Apesar de inovadora, ao estilo “*The Color Run*”, esta atividade não apresentou grande caráter pedagógico, salvaguardando, contudo, questões relativas à socialização dos intervenientes e cerca de 30 minutos de atividade física vigorosa.

Tal como referido anteriormente, e fruto das condições de excelência disponíveis para a realização de várias atividades, ao mesmo tempo decorreu o Torneio de Basquetebol 3x3, evento que contou com um alargado contributo por parte dos EE. Desde logo, com um processo em muito idêntico ao adotado noutras atividades não letivas, no que se prende com a promoção e divulgação do torneio aos alunos, que aconteceu turma a turma nas aulas de Educação Física, para além dos habituais *flyers* promocionais, desta vez mais atempadamente. Este foi um padrão que se manteve em todas as atividades não letivas realizadas na escola. Neste torneio realizei as funções de árbitro, para além de controlar a mesa de jogo de um dos campos e o preenchimento dos boletins de jogo. O objetivo principal do evento era encontrar os alunos e equipas vencedoras que posteriormente iriam representar a escola na fase regional da prova. Aqui, uma vez mais, saliência para o objetivo competição/rendimento, estipulado pela entidade DE. Em contraponto, o núcleo de estágio nas suas sessões de divulgação junto das várias turmas sugeriu a participação tendo em vista a realização pessoal dos alunos, o gosto em praticar desporto e a (mais uma) possibilidade de realizar atividade física, proporcionada pela escola. Nesta fase, e devido à facilidade em termos de proximidade, acompanhei as equipas em representação da AEOJ, onde se inseriam infantis femininos e masculinos oriundos da minha turma titular. A organização de fases regionais envolve alguma logística, no entanto, um dos pontos que mais me saltou à vista prendeu-se com as arbitragens dos jogos, que ficou a cargo de alunos das várias instituições representadas. Por vezes, os resultados dos jogos foram adulterados devido a erradas tomadas de decisão e desconhecimento das regras por parte

daqueles, que deveriam ter mais e melhor formação. Ora, se as regras dizem que os árbitros são alunos da escola, na realização da fase local do evento (AEOJ) deveriam ser também alunos a assumir o cargo, que, como acima referido, ficou a cargo dos EE. A opção em entregar a arbitragem dos jogos a alunos das várias escolas parece-me acertada, pois o DE é deles e para eles. Não obstante, não chega só nomear alguém para ser membro das equipas de arbitragem e depois não cumprir com as ações de formação estipuladas nos calendários. Quem não estivesse presente nas ações de formação deveria ter ordem para ser substituído por outro elemento que tenha estado presente ou, em último caso, por um dos professores da escola que se fizessem representar no evento. Com estas medidas acredito que se mantivesse maior veracidade desportiva.

Uma das atividades realizadas completamente de raiz por parte do núcleo de estágio, e inserida nas tarefas a desenvolver no EP, foi o Torneio de *Tag Rugby*. Esta atividade realizou-se no dia 20 de março de 2015, sendo destinada apenas aos escalões de infantis e iniciados, tendo como objetivos, primeiro, o apuramento para a próxima fase, a decorrer em Lisboa, e segundo, a divulgação da própria modalidade. O núcleo de estágio tratou de divulgar o evento nas turmas com as quais diretamente trabalha, bem como sensibilizou os restantes professores de Educação Física a fazê-lo nas suas respetivas turmas, o que foi conseguido. Neste seguimento, o número de equipas inscritas e participantes no certame (16) foi maior comparativamente ao ano letivo anterior. Reconhecendo que grande parte dos alunos desta faixa etária demonstra iniciativa na participação em eventos da comunidade escolar, enraizadas culturalmente, também o facto de ser uma modalidade relativamente recente, onde poucos alunos tinham tido contacto até então, levou a um aumento nas inscrições. Contudo, aquando da realização do torneio apenas algumas turmas tinham tido *Tag Rugby*, enquanto em outras estaria reservado apenas para o 3º período. Este foi um dos aspetos mais negativos na realização, pois na sequência desta modalidade “romper” com os restantes jogos desportivos coletivos, ao poder jogar-se apenas para trás, levou a que equipas de algumas turmas não conhecessem as regras mais básicas do jogo, não apresentando argumentos

para turmas que já haviam tido contacto com a modalidade. A solução teria passado pela lecionação da modalidade de *Tag Rugby* nos primeiros períodos do ano letivo, no entanto, devido a questões relacionadas com o *roulement*, a juntar à dúvida que persistia quanto à data de realização do torneio levou a que não fosse possível tomar outra decisão.

Todo o suporte logístico do torneio, calendário, quadros competitivos, arbitragem e controlo de mesas de jogo foi assegurado pelos elementos do núcleo de estágio. A principal dificuldade prendeu-se com a elaboração dos quadros competitivos, em que na denominada fase de grupos todas as equipas teriam de se defrontar, contudo, face às constantes tentativas para conseguir um calendário em que não se repetissem jogos foi necessário recorrer a um reconhecido *site* desportivo (zerozero.pt) para que conseguíssemos resolver o problema.

Os EE distribuíram-se pelo recinto do torneio, realizado no exterior, para se certificarem que tudo corria como previsto. Para evitar alguma aglomeração de alunos e confusão junto às mesas de jogo, foi afixado um cartaz com todo o calendário e resultados num quadro posicionado num local estratégico, para que assim pudesse ser consultado a qualquer momento sem perturbar a realização dos jogos.

Como primeira experiência na organização de eventos no ambiente escolar o balanço é claramente positivo, pois todos os objetivos e premissas foram amplamente alcançados. Apesar de se ter tratado de um evento de dimensão relativamente pequena, o núcleo de estágio atestou a complexidade de organizar todo um evento de raiz. Não obstante, fica a certeza de estar melhor preparado para os eventos futuros.

Sob o lema "Mantém-te Ativo" realizou-se no dia 5 de junho de 2015 a última atividade não letiva organizada pelo núcleo de estágio. Esta, que decorreu no parque do rio Ul, a cerca de 500 metros da escola, foi dedicada à realização de atividades desportivas e lúdicas, como *Street Soccer*, Corfebol, Voleibol, Jogos Tradicionais, Dança e Insufláveis, destinadas aos alunos do 1º ciclo do ensino básico (5º e 6º anos de escolaridade).

O núcleo de estágio foi uma vez mais responsável pela organização, divulgação e promoção da atividade, e em virtude das experiências recolhidas anteriormente é justo considerar que teve uma tarefa mais facilitada, mas também eficaz.

O primeiro passo foi a divulgação da atividade junto das turmas alvo, que ocorreu nas aulas de Educação para a Cidadania e consistiu na apresentação do programa do evento, bem como no "recrutamento" de alunos para participar nas diferentes atividades. Por conseguinte, a criação dos quadros competitivos, medalhas para os participantes e todo o apoio logístico foi o segundo passo. Houve a necessidade de estabelecer contactos com a Câmara Municipal de S. João da Madeira e com a Polícia de Segurança Pública para acompanhar as diferentes turmas no percurso realizado da escola para o parque, que se processou a pé. O transporte e montagem de todo o material foi também assegurado pelo núcleo de estágio, com a ajuda de alguns funcionários da escola. Já no local, os EE foram os responsáveis pela gestão e arbitragem dos jogos das diferentes modalidades, que decorreram da parte da manhã, ao mesmo tempo que era possível divertir-se nos insufláveis, requisitados a uma empresa especializada. À hora de almoço realizou-se um piquenique com todos os intervenientes, tendo ficado agendada, para a parte da tarde, uma aula de Dança, levada a cabo por uma EE. Em convergência com a demonstração de dança, a alegria contagiante dos insufláveis, que se situavam ali ao lado, proporcionaram momentos de pura diversão e entusiasmo.

No final foi necessário deixar todo o parque limpo e desobstruído, seguindo-se, tal como havia ocorrido de manhã, no percurso da escola para o parque, nova caminhada até a escola e o "cair do pano" da atividade. Naquele que é considerado um dia dedicado ao exercício físico, às atividades desportivas e recreativas, os objetivos foram amplamente alcançados, e nem os alunos de Educação Especial foram descurados, com convites e provas também especiais para eles.

Em síntese, considero esta atividade a mais benéfica, ajustada e rica do ponto de vista lúdico-desportivo. Desde logo com a caminhada da escola até ao parque, apesar de curta, o dia iniciou-se com atividade física moderada,

prossequindo com atividades desportivas com os quadros competitivos das mais variadas modalidades, juntando-se-lhe os insufláveis e as normais brincadeiras típicas desta faixa etária. Foi um dia dedicado ao Desporto, à atividade física mas também à socialização, como ficou demonstrado no piquenique conjunto entre os participantes. São atividades destas, recheadas de princípios e objetivos pedagógicos que traduzem o papel da escola na educação cívica dos alunos e na promoção de hábitos de vida saudáveis e responsáveis.

Em meados do 2º período realizou-se uma visita dos alunos do 1º ciclo de todas as escolas do Agrupamento de Escolas de S. João da Madeira à sede do agrupamento, com o propósito destes conhecerem a oferta formativa da escola e, assim, sensibilizá-los a optar por ela no próximo ano letivo. Nesta atividade participaram as escolas do 1º ciclo dos Ribeiros, Travessas, Espadanal e Devesa, num total de mais de 70 alunos, que foram divididos em grupos. O núcleo de estágio foi responsável pela divulgação e promoção das infraestruturas desportivas da escola, bem como de várias modalidades e atividades pré-desportivas (com e sem bola) que constam do plano de estudos para o 5º e 6º anos. Assim, os EE eram vistos como a imagem da escola no que respeita ao espectro desportivo, não só à vista dos alunos mas também das professoras do 1º ciclo. Nesta atividade fiquei responsável pela realização de minijogos de futebol, por conseguinte, parti para a criação de 4 campos, em que todos os alunos jogavam simultaneamente em situações de jogo 2x2 e/ou 3x3, podendo depois trocar de equipas e adversários. Face ao entusiasmo apresentado pelos jovens foi relativamente fácil a condução da atividade, no entanto, devido à atitude competitiva que se registou entre as equipas e alunos, os jogos eram interrompidos constantemente com pequenas discussões entre eles. Gerir este tipo de conflitos foi talvez a maior dificuldade, pois, não querendo descurar a vertente competitiva, fiz ver aos alunos que o importante era jogar, sendo o resultado final secundário.

Ao longo do ano letivo participei ainda na denominada “*Night OJ*”, evento que consistia em doar alimentos para instituições de apoio a crianças desfavorecidas, recebendo em troca um balão branco que seria largado numa parada que acabou por juntar centenas de pessoas e balões. Aqui, e apenas

como elemento do *staff*, a minha função passou por entregar os balões a quem tinha direito a eles. Tratou-se de uma experiência fora do contexto escolar, interagindo mais com outras pessoas da sociedade sanjoanense, no entanto sempre associado à AEOJ, que ressaltou também o papel solidário da instituição.

Por fim, o XVI Sarau Gimnodesportivo, um evento de grande dimensão organizado pela escola. Em virtude de todos os elementos do núcleo de estágio trabalharem de perto com turmas do 7º ano de escolaridade, em consonância com o professor cooperante, foi pensada a ideia de, conjuntamente com estas turmas, realizar a sessão de abertura do espetáculo, o que se veio a verificar. Para o efeito, foi pensado um esquema com nuances de dança e ginástica, nomeadamente solo, trampolins, trave olímpica, fitas e bolas de ginástica rítmica. Devido à dimensão do Sarau, que anualmente junta cerca de 1.500 a 2.000 pessoas, os ensaios começaram logo no 1º período do ano letivo, contando sempre com a presença dos EE. Da captação e seleção de alunos, até ao ensaio geral realizado no dia do Sarau ocorreram dezenas de ensaios, inclusive na pausa letiva da Páscoa, e às quartas-feiras à tarde, período em que havia mais facilidade em juntar todos os alunos. Apesar deste início prévio, não se pense que foi fácil, pois toda uma panóplia de questões se levantavam à medida que o tempo escasseava. Foi necessário promover, sala a sala, o evento e captar talentos nas mais variadas especialidades de ginástica entre os alunos da escola, de forma a melhorar em termos qualitativos o Sarau. Depois, ensaio a ensaio, todos os elementos se foram interligando, sempre com a supervisão do professor cooperante e dos EE. A partir do grupo de professores de Educação Física da escola foi criado um subdepartamento, composto por 3 professores, encarregue da organização do Sarau, na qual não se encontrava diretamente ligado o núcleo de estágio, embora auxiliasse sempre que necessário. Nesta linha, marquei presença em todas as reuniões realizadas relacionadas com o Sarau, no sentido de me acercar sobre a complexidade que é realizar um evento desta dimensão, mormente os contactos estabelecidos com parceiros e grupos convidados para atuar.

Escolhida a data do evento, as primeiras diligências a adotar, e face ao recinto a utilizar não pertencer à escola, foram no sentido de garantir junto da Câmara Municipal de S. João da Madeira (entidade que o gere) o aluguer do pavilhão para a realização do espetáculo. Em seguida, iniciou-se o estabelecer de contactos com os grupos convidados para atuar no Sarau, ao passo que se iam iniciando os treinos dos grupos da “casa”, o mesmo é dizer dos grupos da escola. Foi também necessário recorrer a serviços de empresas de som, imagem e gráfica, para que tudo se pudesse projetar da melhor maneira.

Na noite anterior ao evento marquei presença no Pavilhão das Travessas, onde se realizou o evento, para ajudar na montagem do cenário, bancadas laterais amovíveis e todo outro tipo de tarefas a realizar, que ficou a cargo dos professores de educação física da escola. Posteriormente, no dia do Sarau, bem cedo já me encontrava novamente no pavilhão, para os últimos preparativos, pois da parte da tarde realizar-se-iam os ensaios gerais de todos os grupos participantes no evento. Ao longo do espetáculo final a minha função, designada a partir da distribuição de tarefas, foi a colocação e arrumação do material correspondente a cada grupo de participantes, ou seja, intervir entre o final de uma atuação e o início de outra.

Também os professores se juntaram para apresentar um esquema de dança, no qual obviamente também participei, contribuindo decisivamente para uma espécie de emancipação enquanto professor da escola, embora estagiário.

No final do espetáculo foi necessário proceder à limpeza de todo o pavilhão e recolocar todas as infraestruturas utilizadas (bancadas amovíveis, balizas, etc.) no devido lugar, trabalho árduo, que durou algumas horas, mas que se revelou recompensador. Foram assim dias longos, trabalhosos, mas que se traduziram em momentos de boa-disposição, desportivismo e a sensação de tudo ter corrido extremamente bem.

Apesar de toda a dimensão e envolvimento do Sarau, que cultivava nos alunos participantes um sentido de responsabilidade e dedicação ao projeto, não é seguro afirmar que este espetáculo contribua pedagogicamente para a evolução e crescimento do aluno. Desde logo porque os espetáculos onde estes se inseriram foram “escritos” e “desenhados” pelos professores, em que os alunos

eram meramente intérpretes. Com maior grau de autonomia entregue aos alunos, que poderiam eles próprios montar o seu espetáculo, a pertinência e vantagem pedagógica seria maior, em que os números apresentados no Sarau seriam efetivamente dos alunos, mostrando a toda a comunidade o trabalho deles em prol do Sarau. Ademais, com a realização de ensaios desde muito cedo no calendário escolar, 1º período, outros quadrantes foram afetados, nomeadamente o DE, mas também as aulas de Educação Física e outras atividades. Se o objetivo do Sarau é demonstrar aquilo se os alunos da escola fazem nela, será que faz sentido colocar em 2º plano outras áreas que não a realização do Sarau? Na minha opinião, o Sarau tornou-se já uma referência a nível político-educativo, em que a escola marca a sua posição perante a comunidade de S. João da Madeira e, daí decorrente, a quase “profissionalização” do mesmo.

4.2.2. Desporto Escolar

4.2.2.1. Exploração livre do jogo

Englobando umas das tarefas a realizar, inserida na área 2 do EP, procedi ao acompanhamento da modalidade de Ténis de Mesa no Desporto Escolar. Inicialmente estavam previstos dois treinos semanais, às terças e quartas-feiras à tarde, contudo apenas se realizaram os treinos da quarta-feira. Vários dos alunos, de um total de cerca de 15, já haviam representado esta modalidade no DE no ano letivo anterior, também sob a orientação do mesmo professor deste ano letivo. Por conseguinte, as dinâmicas de treino estavam perfeitamente assimiladas pelos alunos, que tinham autonomia na montagem e colocação do material, bem como realizar jogos por nível e faixa etária, quando se justificasse. Acompanhando o professor responsável pela modalidade no DE desde o início do ano letivo, foi possível perceber a dinâmica da plataforma de gestão *online* do DE, onde se procedia à inscrição de alunos/atletas que posteriormente iriam representar a escola nas competições. O facto de nos espaços exteriores da escola existirem duas mesas fixas de Ténis de Mesa potencia a prática da mesma, sendo constante observar alunos nos intervalos a jogar entre si, dentro da faixa etária a que se destinou esta modalidade no DE, iniciados.

Sempre que o professor responsável pela modalidade não podia estar presente, a supervisão do treino era assumida por mim, havendo controlo de presenças e do material fornecido pela escola. A habituação dos alunos à exploração livre do jogo no horário do DE limitou a minha atuação, pois aquela dinâmica estava tão enraizada que não seria oportuno quebrá-la. Assim, a minha atuação notou-se essencialmente em funções administrativas.

À semelhança dos treinos, exceção feita quando coincidia com ensaios para o Sarau, marquei presença nos jogos realizados na AEOJ, não podendo deslocar-me para as competições realizadas fora da escola por não haver lugar no veículo de transporte. Não obstante, o procedimento para ambas as ocasiões era o mesmo, no que se refere ao preenchimento das fichas de jogo e verificação dos alunos em prova. A única diferença diz respeito aos árbitros/oficiais de mesa, que são assegurados pela escola que acolhe a jornada, sendo obrigatório de acordo com os regulamentos que estes sejam também alunos e praticantes da modalidade em questão no DE.

4.2.2.2. Desporto Escolar atual: uma breve reflexão

A minha intervenção neste ano de estágio no que ao DE diz respeito não se limitou à modalidade de Ténis de Mesa, acompanhando também a fase regional e distrital de Basquetebol, que se realizou em S. João da Madeira. Se, na fase regional a afluência das equipas representativas da escola foi total, com vários alunos por escalão e excelentes resultados que possibilitaram a passagem à fase distrital, o mesmo não se pode dizer da fase seguinte. A razão deve-se, única e exclusivamente, ao facto da fase regional se ter realizado a uma sexta-feira, enquanto a fase distrital se realizou a um sábado. Esta ocorrência verificou-se pois a maior parte dos alunos representa equipas federadas, seja na modalidade em questão ou outra, o que, face aos seus jogos, impossibilitou a sua presença na fase distrital do DE, acontecendo várias faltas de comparência que em nada prestigiam a escola. No entanto, o ocorrido não se verificou apenas com a AEOJ. Do meu ponto de vista, a participação no DE deveria ser assegurada apenas por alunos não federados em qualquer modalidade, possibilitando a oportunidade de participar e representar a AEOJ e as outras escolas neste tipo de competições. Ademais, não será de todo descabido afirmar

que este tipo de alunos, não federados, renuncie à participação. Atualmente os regulamentos não os favorecem, o que, a juntar ao sentimento de insegurança e inferioridade em relação aos alunos federados, leva a que se inscrevem em número residual, pois consideram que os alunos federados são mais aptos e que assim têm mais possibilidades de jogar.

Considero não ser justo afirmar que o problema estrutural se centre na AEOJ, mas sim no projeto do DE. Numa perspetiva mais extrema defendo que o DE deveria ser direcionado apenas para alunos não federados, pela razão de que os federados já usufruem de estruturas e possibilidades de praticar desporto e/ou exercício físico, algo que os não federados não têm e por isso encontram esse espaço e oportunidade nas ofertas escolares, como deveria ser o caso do DE. E, por vezes, são estes os alunos mais necessitados, não só do ponto de vista físico, mas principalmente psicológico e afetivo. Noutra perspectiva, ainda que mais dispendiosa do ponto de vista financeiro, seria a criação de competições paralelas, para alunos federados e não federados. Enquanto profissional do Desporto entendo que o direito ao desporto e ao exercício físico não deve ser negado, muito menos pela escola, daí que possa admitir a presença de alunos federados nas competições. Contudo, com a criação de uma competição paralela para alunos não federados, em que estes não poderiam defrontar os federados, o problema acima relatado não se colocaria, e garantia assim que todos tivessem direito ao DE. Nos escalões mais jovens, até juvenis inclusive, poderia adotar-se uma regra ou estratégia em que os alunos que quisessem participar no projeto do DE pudessem fazê-lo mas apenas noutra modalidade que não aquela a que se encontravam federados. Tratando-se o DE como um projeto com a capacidade de detetar qualidades nos alunos e depois poder encaminhá-los para instituições ou clubes desportivos, esta medida poderia ser benéfica no sentido de promover novos estímulos nos alunos, diferentes daqueles a que estão habituados e, quem sabe, detetar outras qualidades que à partida não fossem tão visíveis.

4.2.3. Comissão de Disciplina e Gestão de Conflitos

Em virtude do professor cooperante ser um dos responsáveis pelo gabinete da Comissão de Disciplina e Gestão de Conflitos da escola, não raras vezes fui prestando apoio e auxílio ao mesmo. A autonomia para tomada de decisões ao nível de castigos, reprimendas ou comunicação aos encarregados de educação foi praticamente nula, cingindo-me às funções de chamar os alunos sinalizados às salas de aula onde se encontravam e encaminhá-los ao gabinete da comissão. Aí, era habitual assistir às conversas entre o professor cooperante e os alunos, podendo perceber a dinâmica de funcionamento do gabinete, bem como os castigos e/ou sanções a aplicar, dependendo do tipo de caso e se era, ou não, reincidente.

As estratégias adotadas para com os alunos sinalizados variavam de acordo com a situação e gravidade da mesma. As sanções poderiam ir desde a repreensão, à aplicação de tarefas na escola, como limpeza de jardins e canteiros, prestação de serviço de ajuda no controlo das entradas e saídas da escola e prestação de ajuda nos serviços do bar e cantina, isto para situações mais ligeiras. Com o aumentar da gravidade da situação, os encarregados de educação poderiam ser chamados à escola e, em situações extremas, os alunos poderiam ser suspensos ou até expulsos da mesma.

A situação que talvez mais me espantou, e também aquela que era mais recorrente verificar-se entre os alunos, deveu-se aos atrasos à primeira aula da manhã, que se revelavam bastante frequentes, sendo penalizados esses alunos com falta de pontualidade e encaminhados para o gabinete. A sanção atribuída a este tipo de casos era apoiar o controlo de entrada e saída de alunos da escola, na portaria, muitas vezes a mesma sanção aplicada a alunos que, contrariamente a faltas de pontualidade registadas, revelavam comportamentos indisciplinados, faltas de respeito ou agressões a outros alunos. Contudo, este tipo de sanção e estratégia adotada pela comissão não produziu os efeitos desejados, sendo recorrente a presença dos mesmos alunos no gabinete. A crescente dureza das sanções, ou o preencher das horas livres constantes no horário dos alunos em questão poderia revelar-se mais eficazes.

A igualdade de critérios no que concerne a diferentes problemas é uma questão que do meu ponto de vista não é a mais correta, devido à diferença visível das diferentes situações, até porque, se os alunos (menores) chegam atrasados às aulas, isso pode dever-se a atrasos verificados com os pais/encarregados de educação devido ao avolumar de trânsito em que a cidade de S. João da Madeira é pródiga face à sua natureza industrial ou, em último caso, aos transportes públicos, pois aqueles alunos menores não possuem carta de condução.

4.2.4. Pré-Requisitos

Ao longo do 2º período e início do 3º ocorreram treinos para os pré-requisitos do grupo C – aptidão funcional, física e desportiva, direcionados a 3 alunos que demonstraram interesse em prosseguir os estudos na área do Desporto. Os treinos decorreram semanalmente e direcionaram-se para a modalidade de Ginástica, onde os alunos em questão denotavam mais dificuldade. Estes foram aconselhados a realizar as provas de ingresso na FADEUP e, fruto da passagem recente pela instituição e sendo conhecedores dos critérios de avaliação a ser observados pelos professores da faculdade e seu rigor, foi possível ajudar os alunos em questão. Potencializando os conhecimentos anteriormente adquiridos, foram adotadas progressões, também aqui assente no Modelo Desenvolvimental de Tarefas (Rink,1993), e estratégias com o objetivo de levar os alunos à proficiência e rigor com que a faculdade se rege.

Foi mais uma experiência, inserida na PES, em que tive a oportunidade e prazer de participar, ao tentar ajudar de alguma forma alunos que passaram naqueles momentos por situações outrora experienciadas por mim, quando apresentava também o desejo de frequentar um curso superior de Desporto.

Desta participação em sessões de preparação para os pré-requisitos retiro mais uma oportunidade e possibilidade de estar em contexto de ação, sentindo ao mesmo tempo estar a moldar os candidatos a profissionais do Desporto com os meus ensinamentos, sendo também um motivo de reconhecimento que os restantes professores do grupo de educação física demonstraram na confiança transmitida para o assegurar destes treinos.

4.3. Desenvolvimento Profissional

Ao longo da carreira docente, o professor vai construindo a sua identidade profissional, assente naquilo que considera ser as diretrizes da sua profissão e o contexto em que se insere, que se traduzem na competência profissional. Assim, “a realização do Estágio Profissional em contexto escolar está organizada de forma a garantir a situacionalidade na formação, o que permite uma construção profissional mais adequada para a edificação dos contornos da identidade profissional” (Batista *et al.*, 2013, p. 41). Com o decorrer do EP o sentido de pertença e identidade profissional foram-se moldando com o ocorrer de acontecimentos, e a quebra de ciclos viciosos na Educação Física foram dando lugar a uma inovação “responsável”, que, segundo Ruivo (cit. por Cunha, 2008, p. 94) “o professor deve ser formado...para ter a capacidade de adaptação aos ventos de mudança científica, tecnológica social e cultural, que ocorrem a um ritmo exponencial, por forma a não comprometer a inovação e renovação desejadas, e consideradas condições indispensáveis à melhoria da qualidade do ensino.” com o propósito de atingir um estado de maturidade no que à competência profissional diz respeito, que é vista por Batista (2011), como um processo inovador de aprendizagem.

Todo o tipo de reflexões realizadas neste ano de estágio traduziu-se numa espécie de autoavaliação do professor, no que se refere à atuação na aula, condução do processo ensino e aprendizagem e metodologia adotada adequada aos alunos.

Inicialmente, as reflexões, principalmente reflexões da aula, caracterizavam-se como sendo demasiado descritivas, relatando apenas os acontecimentos críticos da aula, o que não acrescentava nada que levasse à evolução enquanto professor. À medida que o EP foi avançando, e após algumas indicações do professor orientador procurei passar de uma reflexão meramente descritiva para um novo formato, assente na descrição do incidente crítico, razão que poderia ter levado a isso e, principalmente, soluções para combater e melhorar nas aulas seguintes. Este salto qualitativo permitiu, além de uma melhor perceção do que correu bem e mal na aula, preparar melhor a sessão seguinte. Para que tivesse bem presente todos os acontecimentos da aula, procurei realizar a reflexão no

próprio dia da sessão, a partir de uma pré-reflexão, em jeito de rascunho, no próprio plano de aula, o que se revelou uma boa estratégia.

Também as reflexões acerca das observações realizadas aos restantes elementos do núcleo de estágio, bem como a professores mais experientes, constituíram uma excelente base de avaliação, quer ao trabalho daqueles como ao próprio processo de ensino e aprendizagem. Apesar de se tratar de turmas bastante distintas, em cada observação foi possível retirar ilações tendo em vista a melhoria da condução da aula, quer ao nível metodológico, quer em relação à categoria alunos/material/espço e gestão da aula.

As sessões de trabalho, às segundas-feiras na FADEUP, contribuíram, em temas específicos, para a evolução da competência profissional, ora porque se aproximavam da realidade com que era confrontado dia-a-dia na escola, ora porque visavam o aprofundamento didático de determinadas modalidades. Como complemento desta, participei numa ação de formação de Ténis realizada na AEOJ, assumida por uma associação sediada em S. João da Madeira e promotora da modalidade, pouco implementada nas escolas. O objetivo da ação de formação foi, além de divulgar a modalidade, simular a lecionação de um plano de aula, para posteriormente implementar no decorrer do ano letivo. De resto, no início do 3º período levei a cabo uma aula experimental de Ténis, procurando aplicar em termos estruturais e metodológicos o aprendido na ação de formação. Uma formação que gostaria ter feito, embora não conhecesse oportunidades para isso, seria na modalidade de Corfebol, pois ao longo de todo o percurso académico nunca me confrontei com a modalidade, que é parte integrante dos planos de estudo da AEOJ.

4.3.1. O processo reflexivo no incremento da competência profissional

Outra das componentes que contribuíram decisivamente para a criação e evolução da competência profissional foram a realização de atas de reuniões do núcleo de estágio, onde, a par das reuniões do grupo de educação física e conselhos de turma foi possível perceber como realizar, o que escrever e a sua importância. Ademais, a elaboração dos relatórios das atividades não letivas em que diretamente o núcleo de estágio esteve envolvido proporcionou mais um momento de reflexão, atestando a certeza de que um professor reflexivo

contribui para a formação da competência profissional, na medida em que o “estímulo ao pensamento e à atitude crítica dotarão o futuro profissional de ferramentas para ir além do como fazer”, tal como “será capaz de colocar as questões adequadas e saberá responder ao porquê e para quê da sua ação” (Batista *et al.*, 2015, p. 35). Assim, foi necessário fazer uma retrospectiva de toda a atividade, selecionando os pontos favoráveis e os menos positivos que podem ser melhorados na realização das próximas atividades, sendo o relatório posteriormente enviado para a direção da escola, com o propósito de ser analisado.

A possibilidade de trabalhar com o professor cooperante, na medida em que este era o representante do grupo de educação física, levou a que o grau de autonomia nas decisões sobre este grupo fosse maior, mormente ao nível dos planos de estudo para os diferentes anos ou, pelo menos, que as ideias dos EE fossem escutadas e apreciadas. Um dos exemplos do acima referido foram os conteúdos de Ginástica para o 7º ano, considerados, após análise conjunta com o professor cooperante, manifestamente reduzidos e pouco ambiciosos. Por conseguinte, foi proposto em reunião de grupo a alteração dos conteúdos ao nível da modalidade neste ano de escolaridade, tendo ficado registado em ata. Ademais, a ausência de um conteúdo como o remate no Voleibol foi também ressaltado, dado retirar-se a possibilidade aos alunos de procurarem o objetivo do jogo a partir desta ação ofensiva. Em síntese, o núcleo de estágio procurou intervir sempre que solicitado, com intervenções responsáveis e fundamentadas, procurando “rasgar novos ângulos de abordagem do real, pelo questionamento inquieto e implicado” (Lopes, 2002, p. 35), não cingindo o seu pensamento crítico e reflexivo ao contexto da sua formação inicial, apesar de o reconhecer como uma grande alavanca para o que Batista *et al.* (2013, p. 35), consideram ser “fornecer ferramentas para uma postura crítica, de reflexão” e que se revele duradoura no tempo.

A realização do trabalho de investigação-ação proporcionou a possibilidade de estudar, entender e informar sobre a prática que estava a ser objeto de investigação, mas também promover a defesa da disciplina de Educação Física.

A turma, ao não evidenciar grandes problemas durante a prática, apresentava-se como a única, em toda a escola, sem resultados negativos no conjunto de todas as disciplinas, o que atestava bem da qualidade dos alunos. Assim, em conjunto com o professor orientador foi decidido aplicar um protocolo de avaliação de habilidades motoras, denominado MUGI *task*, no sentido de procurar explicar que quem denota mais facilidade na realização de algumas habilidades, assentes no equilíbrio, coordenação e exercícios com bola, poderia ter melhor desempenho escolar nas disciplinas de Português, Matemática, Inglês e naturalmente Educação Física.

5. Sucesso escolar e o desempenho motor: estudo com alunos do 3º ciclo do ensino básico.

Resumo

As aulas de Educação Física são uma oportunidade única e gratuita para as crianças realizarem exercício físico, monitorizado por profissionais da área, praticando Desportos que requerem diferentes habilidades motoras. O presente estudo apresenta como objetivo perceber qual a relação direta entre o índice de habilidades motoras, ao nível do equilíbrio, coordenação bilateral e coordenação óculo-manual, e sucesso escolar, tendo sido aplicado na Escola Básica e Secundária Oliveira Júnior. A amostra foi constituída por 77 alunos, englobando ambos os sexos, pertencentes a quatro turmas do 7º ano de escolaridade. Para a realização do estudo foi utilizado um protocolo validado e já utilizado num estudo anterior. Os dados obtidos foram conseguidos através da estatística descritiva. Verificou-se que a amostra revelou possuir boas habilidades motoras, apresentando também bons desempenhos escolares. Os alunos do sexo feminino apresentam melhores resultados quando comparados com os do sexo masculino, no que ao protocolo MUGI diz respeito, enquanto não se apresentam diferenças significativas, por sexo, no somatório das notas. O parâmetro relativo ao equilíbrio e coordenação bilateral apresentou maior défice relativamente à coordenação óculo-manual, não se registando, contudo, diferenças assinaláveis entre ambos os sexos.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; HABILIDADES MOTORAS; SUCESSO ESCOLAR; MUGI.

Introdução

Quando confrontados com a definição de rendimento, desempenho ou sucesso escolar as respostas remetem-nos invariavelmente para a aprovação, ou não, no final de cada ano de escolaridade, às disciplinas que insistem em considerar mais importantes. Para Corte-Real (2004), o sucesso escolar “significa uma das maiores e mais importantes conquistas na história de vida de todas as crianças”. Então, quando e/ou em que momento(s) não se obtém sucesso? Corte-Real (2004) é da opinião que “uma percentagem elevada de alunos experiencia, ao longo do seu percurso escolar, momentos de insucesso, de desânimo e até de abandono precoce da escola”. Apesar de Fonseca (1984),

considerar que “a busca do sucesso escolar é uma condição do sistema social atual”, o que se coaduna com as palavras de Corte-Real ao considerar ser uma conquista na história de vida da criança, admite-se que “o insucesso escolar pode ser definido a vários níveis: No senso comum falar de insucesso é o mesmo que falar em reprovações (...) costumamos medir o insucesso escolar pelas suas consequências – as repetições e os abandonos” (Rodrigues *et al.*, cit. por Regueiras, 2006, p. 12), o que vai de encontro ao defendido por João Formosinho e Sousa Fernandes (1987, cit. por Regueiras, 2006, p. 12), que classificam a definição legal de insucesso escolar como “a retenção e o abandono (...) que pressupõe um regime que, no fim de cada ano, compara o nível de conhecimentos obtidos em cada disciplina com um padrão mínimo”. Contradizendo esta teoria Saavedra (2001), refere que o sucesso/insucesso escolar não tem uma relação direta com as classificações dos alunos, como inicialmente era abordado; em que as crianças eram encaradas como “boas ou más em função dos resultados obtidos e dos progressos efetuados no cumprimento dos programas de ensino” (Benavente, 1976).

A disciplina de Educação Física, devido à sua multidisciplinaridade e variabilidade de estímulos, permite a todos os alunos sem exceção possibilidades de sucesso, pois traduz, numa classificação, o desempenho do aluno nas diferentes matérias.

O atual currículo da Educação Física contempla o ensino de modalidades, que pressupõe que os alunos recorram a diferentes habilidades motoras para a obtenção de sucesso na tarefa e, posteriormente, na disciplina.

Livingstone (2008) considera habilidades motoras um padrão coordenado de movimentos adquiridos através da prática que envolve a capacidade de executar movimentos de forma eficaz para alcançar os resultados pretendidos.

Centrando-nos nas duas últimas premissas, Nettleton (1997) apresenta vários argumentos que sugerem uma melhoria do desempenho escolar, resultante da aplicação de períodos diários regulares de Educação Física na escola. Shephard (1997) considera “a hipótese da atividade física na escola poder melhorar o desempenho escolar, aumentando o fluxo sanguíneo cerebral, melhorando o nível de excitação e alterando a secreção hormonal. Apesar deste

afirmar que “os programas diários de Educação Física não devem ser introduzidos nas escolas na expectativa de que deles resultarão os principais ganhos no rendimento escolar”, a verdade é que os resultados da investigação científica sugerem que os alunos com mais atividade física apresentam uma maior aprendizagem escolar por tempo de aula. Witek (s/d), é unânime em afirmar que os estudantes que praticam exercício físico obtêm melhores resultados na escola, visto que, a prática de atividade física e desportiva proporciona uma boa circulação sanguínea e uma maior oxigenação do sangue, garantindo assim uma ótima saúde e conseqüentemente um melhor desempenho a nível cognitivo. Ademais, foi conferido que uma hora por dia do tempo curricular dos alunos, destinada à atividade física e desportiva na escola, não afeta negativamente o rendimento escolar dos alunos. No entanto, ao despendar esse tempo para outras disciplinas, registou-se uma diminuição no rendimento escolar desses mesmos alunos (Shephard e Trudeau, 2000).

Alguns estudos têm também demonstrado uma associação entre o nível de atividade física e a soma de classificações em determinadas disciplinas (Jakobsson & Engström, 2008; Ericsson & Cederberg, 2010). Assim, quando as crianças têm um baixo grau de atividade física durante o dia na escola e não desenvolvem habilidades motoras adequadas, isso pode levar não só a falta de aptidão e problemas de saúde (Brown *et al.*, 2004), mas também para resultados escolares pouco satisfatórios (Ericsson, 2003; Åberg *et al.*, 2009). Contudo, Ericsson & Karlsson (2014) sustentam, que a tendência pode, hipoteticamente, ser revertida com o aumento da atividade física e treino motor extra, como mostrou estar associado a melhores resultados escolares em crianças em anos escolares mais baixos (Ericsson, 2003). Este estudo sugere que a Educação Física diária, bem como, a adaptada formação de habilidades motoras na escola primária é um caminho viável para melhorar, não apenas as habilidades motoras, mas também os resultados em disciplinas escolares. Portanto, parece importante identificar as crianças com deficiência motora já no início da escolaridade para intervir com o objetivo de melhorar o desenvolvimento de habilidades motoras. Os resultados deste estudo apoiam essa visão, mostrando

que um programa de intervenção com o aumento da atividade física e treino de habilidades motoras poderia melhorar os resultados escolares.

Mas, não é só ao nível da soma das classificações que as deficientes habilidades motoras se manifestam. Também na escrita e leitura, ações constantemente requisitas na escola, os seus efeitos se revelam. Oliveira (2009), diz mesmo que as habilidades motoras fundamentais assumem grande importância para a aprendizagem da leitura e da escrita, mencionando ainda que para a concretização do ato de escrever “a criança deve estar mobilizada por diferentes partes do corpo (...) e envolvida estruturalmente numa organização de movimentos corporais, na qual a realização se estabelece a partir desta ação”. Lobo e Vega (2008), acrescentam que o equilíbrio assume uma grande importância, visto tratar-se de “uma habilidade que possibilita (...) o equilíbrio de objetos sobre determinada parte do corpo”, como é exemplo a caneta sobre a mão. Quanto à aprendizagem da leitura, Fonseca (2008), salienta que a criança deve apresentar certa organização motora.

A diminuição do rendimento escolar, ou dificuldades de aprendizagem, podem estar associadas a outros fatores que dificultam o desempenho em tarefas escolares, tais como: condição socioeconómica, nutrição inadequada, localização da escola, pouca motivação dos professores, problemas motores e emocionais, baixo senso de autoeficácia, entre outros. (Capellini *et al.*, 2004; Cunha, 1990; Fávero & Calsa, 2004; Medeiros *et al.*, 2003; Stevanato *et al.*, 2003). Focando-nos nos problemas motores, Ericsson (2008), assegura que muitas crianças com problemas de motricidade têm experienciado um monte de falhas quando solicitadas a fazer tarefas de coordenação ou de equilíbrio nas aulas de Educação Física. Estas capacidades motoras, ao representarem grande parte do protocolo MUGI revelam grande interferência no desempenho do aluno. Nesta fase da vida das crianças, o desempenho motor encontra-se em constante evolução, partindo de movimentos mais simples e realizados de maneira individualizada, para uma série de combinações, que virão a ser utilizadas em atividades de lazer, desportivas e principalmente quotidianas, concomitante aos processos da aprendizagem escolar e do amadurecimento das principais habilidades motoras (Gallahue & Ozmun, 2005), como são exemplos,

o equilíbrio, que se torna eficiente, os padrões motores básicos tornam-se mais refinados e adaptados às diferenças estruturais, há uma melhoria na coordenação motora, bem como ocorre um aumento na proficiência de habilidades manipulativas (Gallahue & Ozmun, 2005).

Segundo dados do Ministério da Educação, a 3 de Março de 2008 o nível de reprovações e de abandonos escolares caiu para o valor mais baixo na última década. De acordo com o Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) os valores relativos à taxa de retenção e abandono escolar apresentam uma melhoria acentuada em todos os ciclos de ensino. Não está alheado desta observação, o facto de, atualmente, com as medidas de combate ao insucesso escolar, surja a ocupação plena dos tempos livres, para o primeiro ciclo, com atividades extracurriculares, denominadas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Uma dessas atividades refere-se à atividade física e desportiva, que quando cultivada desde tenra idade, 5 - 10 anos, promove o exercício físico, inculcando e desenvolvendo nos mais novos, exercícios primordiais nestas idades sensíveis (correspondentes aos primeiros quatro anos de escolaridade), desenvolvendo a coordenação motora, a multilateralidade, a flexibilidade, entre outros, tornando a criança mais forte e coordenada física e mentalmente.

Objetivos

O objetivo deste estudo foi determinar a relação existente entre o desempenho motor e o rendimento escolar nas disciplinas de Educação Física, Português, Matemática e Inglês. Atendendo ao atual quadro de desvalorização da disciplina de Educação Física, pretendeu-se dar resposta à questão: os alunos com melhores capacidades motoras são os que têm menos sucesso escolar?

Metodologia

Amostra

A amostra é constituída por 77 alunos (37 relativos ao sexo feminino e 40 ao sexo masculino), distribuídos pelas 4 turmas lecionadas pelos elementos do núcleo de estágio, todos do 7º ano de escolaridade. Todos os alunos avaliados pelo protocolo MUGI participaram e foram classificados nas disciplinas de Português, Matemática, Inglês e Educação Física.

Instrumento

O instrumento utilizado (MUGI) foi devidamente validado e publicado por Ericsson (2003, 2008a, 2008b, 2011) e visa avaliar as habilidades motoras segundo duas categorias, equilíbrio/coordenação bilateral e coordenação óculo-manual. No total são nove itens objeto de avaliação, divididos pelas duas categorias supracitadas. O protocolo sugere que os diferentes itens sejam avaliados pelos mesmos indivíduos, e foi isso que ocorreu, com a ajuda dos restantes elementos do núcleo de estágio a responsabilizarem-se por um determinado número de itens em cada turma. O critério para recolha dos dados dividia-se em 3 parâmetros, 0 – realiza sem dificuldade, 1 – realiza com alguma dificuldade e 2 – realiza com grande dificuldade/não realiza na totalidade. O critério que define que os alunos apresentam boas habilidades motoras situa-se no intervalo 0-2 pontos, enquanto que o intervalo 3-9 pontos corresponde a pequenas deficiências nas habilidades motoras. Por sua vez, o intervalo 10-32 pontos destina-se aqueles que apresentem grandes deficiências nas habilidades motoras.

Procedimentos

O protocolo de avaliação MUGI foi aplicado nos dias 3 e 5 de Março de 2015, no tempo letivo de Educação Física e teve a duração aproximada de 30 minutos em cada turma. Foram formados grupos de 5 a 7 alunos, que iam passando pelos diferentes exercícios, sem que tivessem oportunidade de treinar e/ou aperfeiçoar.

No entanto, o primeiro passo consistiu em determinar a bateria de exercícios constituintes do protocolo de avaliação motora, definindo também o

tipo e quantidade de material necessário à aplicação do mesmo. Posto isto, foi necessário garantir a aplicação do protocolo nas turmas titulares dos restantes estudantes-estagiários, com o contributo dos mesmos, nomeadamente na monitorização de alguns dos exercícios pré-estabelecidos, cuja escala cifrava-se em 0 – realiza sem dificuldade, 1 – realiza com alguma dificuldade e 2 – realiza com grande dificuldade/não realiza na totalidade.

Depois de aplicado o protocolo os resultados foram catalogados numa Base de Dados num documento em formato *Excel*, para posteriormente comparar com as classificações finais obtidas pelos alunos avaliados, às disciplinas de Educação Física, Português, Matemática e Inglês.

Análise dos Dados

Tratando-se este estudo de meramente quantitativo, os resultados foram processados através da utilização do *software* estatístico SPSS, *Statistical Package for the Social Sciences*, versão 21, a fim de encontrar uma correlação entre os *scores* alcançados nas classificações das disciplinas e os resultados obtidos na aplicação do protocolo.

Procedeu-se à realização da estatística descritiva, objetivando a obtenção de valores relativos à média, ao desvio padrão, ao mínimo e máximo e às frequências absolutas e relativas.

Os testes de aderência à normalidade mostram, para $p = 0,05$ ou $p = 0,10$, que ambos os grupos não têm distribuição Normal, embora as suas distribuições sejam simétricas. Apesar da não normalidade na distribuição aplicou-se o T-Test (*Independent-Samples*).

Resultados

Não discriminando o sexo, o Quadro 1 apresenta os valores dos resultados gerais relativos à aplicação do protocolo MUGI e o somatório das notas alcançadas nas disciplinas de Português, Matemática, Inglês e Educação Física. Analisando o quadro, verifica-se que a amostra de 76 indivíduos decorrente da aplicação do protocolo MUGI apresenta uma média de 2,03 pontos com desvio padrão de $\pm 2,148$, o que sugere que revelaram possuir boas habilidades

motoras. Relativamente ao somatório das notas nas disciplinas supracitadas a amostra de 80 indivíduos situa-se na média de 15,03 com desvio padrão de $\pm 3,065$, o que revela que, de um total máximo de 20 valores, se encontra num patamar bastante razoável, superior a 75 % do total possível do somatório das notas.

Quadro 1 – Valores gerais totais

	MUGI	Σ Notas
Média \pm Desvio Padrão	2,03 \pm 2,148	15,03 \pm 3,065
N	76	80

O Quadro 2 apresenta-nos os resultados obtidos com a aplicação do protocolo MUGI, por sexo. Relativamente ao sexo masculino, proveniente de uma amostra de 39 indivíduos, a média dos valores obtida é de 2,36 pontos com desvio padrão de $\pm 2,356$, situando-se estes dentro do patamar relativo às boas habilidades motoras. Centrando-nos no sexo feminino, a amostra de 37 indivíduos aproxima-se ainda mais dos valores ideais, com uma média de 1,68 pontos com desvio padrão de $\pm 1,872$. Aqui é possível verificar que os indivíduos pertencentes ao sexo feminino apresentam melhores resultados quando comparados com os do sexo masculino.

Quadro 2 – Valores MUGI Total

	Sexo Masculino	Sexo Feminino
Média \pm Desvio Padrão	2,36 \pm 2,356	1,68 \pm 1,872
N	39	37

No que concerne aos valores atribuídos ao somatório das notas no conjunto das disciplinas acedidas, é possível verificar que a média relativa ao sexo feminino é ligeiramente inferior à apresentada pelo sexo masculino. Os 41

indivíduos do sexo masculino apresentam em média um valor de 15,05 com desvio padrão de $\pm 3,041$, enquanto os 39 elementos pertencentes ao sexo feminino apresentam em média 15,00 com desvio padrão de $\pm 3,129$.

Quadro 3 – Valores relativos ao Somatório das Notas

	Sexo Masculino	Sexo Feminino
Média \pm Desvio Padrão	15,05 \pm 3,041	15,00 \pm 3,129
N	41	39

Ao fazermos a análise do protocolo MUGI nos dois parâmetros, «Equilíbrio e Coordenação Bilateral» e «Coordenação Óculo-Manual» e centrando-nos no 1º parâmetro, é notória a classificação, tanto por parte dos indivíduos do sexo masculino como do sexo feminino, de boas habilidades motoras. Em média os 41 indivíduos do sexo masculino apresentam 1,78 pontos com desvio padrão de $\pm 2,414$, enquanto os 39 elementos pertencentes ao sexo feminino apresentam valores de 1,31 pontos com desvio padrão de $\pm 2,957$.

Quadro 4 – Valores Equilíbrio e Coordenação Bilateral

	Sexo Masculino	Sexo Feminino
Média \pm Desvio Padrão	1,78 \pm 2,414	1,31 \pm 2,957
N	41	39

De acordo com os valores recolhidos na aplicação dos exercícios constantes no parâmetro da Coordenação Óculo-Manual destaca-se a proximidade destes aos níveis mais baixos, que levam a concluir que tenham sido realizados sem qualquer dificuldade. Os 41 indivíduos do sexo masculino apresentam como valor médio 1,05 pontos com desvio padrão de $\pm 1,322$, enquanto os 39 elementos pertencentes ao sexo feminino apresentam 1,21 pontos com desvio padrão de $\pm 1,542$. Estes dados médios baixos atestam a

importância destas capacidades na normal execução das atividades relacionadas com as quatro disciplinas alvo de atenção neste estudo. Ademais, os presentes valores são um indicador dos valores médios superiores a 15,00 no que se refere ao somatório das disciplinas.

Quadro 5 – Valores Coordenação Óculo-Manual

	Sexo Masculino	Sexo Feminino
Média ± Desvio Padrão	1,05 ± 1,322	1,21 ± 1,542
N	41	39

O coeficiente de correlação de Pearson revela-se negativo ($R=-0,325$), o que sugere uma associação linear inversa, ainda que fraco, entre as variáveis MUGI Total e Somatório das Notas. O valor de $p=0,004$ demonstra a significância estatística entre as variáveis em estudo.

Quadro 6 – Correlação entre MUGI Total e Somatório das Notas

	MUGI	Σ Notas
Média + Desvio Padrão	2,03 ± 2,148	15,03 ± 3,065
N	76	80
R de Pearson		-,325**
P		0,004

5.1. Discussão

Os resultados gerais apurados indicam-nos que, independentemente do sexo, os 76 indivíduos alvo da aplicação do protocolo MUGI apresentam boas habilidades motoras (2,03 ± 2,148), indicador de que realizaram os exercícios constantes do protocolo sem grande dificuldade, tanto na categoria de *Equilíbrio e Coordenação Bilateral* como *Coordenação Óculo-Manual*. Do somatório das notas averbadas nas disciplinas de Português, Matemática, Inglês e Educação Física salta à vista o aproveitamento bastante razoável por parte dos 80

indivíduos, na medida em que o valor médio de um total possível de 20 cifrou-se nos $15,03 \pm 3,065$. Isto traduz-se numa percentagem de 75 % de um total possível de 100%.

Analisando apenas a aplicação do protocolo MUGI em ambos os sexos, é possível perceber que, embora os indivíduos pertencentes ao sexo masculino tenham revelado maiores dificuldades ($2,36 \pm 2,356$) em relação aos do sexo feminino ($1,68 \pm 1,872$), ambos os géneros revelaram capacidades para realizar os exercícios sem dificuldade, apresentando assim boas habilidades motoras.

Centrando-nos apenas no somatório das notas é possível verificar a não discrepância entre sexo masculino e feminino, apresentando ambos resultados bastante idênticos. Os 41 indivíduos pertencentes ao sexo masculino obtiveram em média $15,05 \pm 3,041$ enquanto os 39 elementos do sexo feminino apresentaram $15,00 \pm 3,129$.

Estabelecendo uma comparação com os valores obtidos através da aplicação do protocolo MUGI atesta-se a não dificuldade na realização das atividades, e conseqüente bom nível de habilidades motoras, a que se junta o bom aproveitamento escolar.

O protocolo MUGI agrupa os seus exercícios em dois parâmetros, sendo eles Equilíbrio e Coordenação Bilateral e Coordenação Óculo-Manual. Os valores obtidos nos exercícios relativos à Coordenação Óculo-Manual revelam-se inferiores aos do parâmetro do Equilíbrio e Coordenação Bilateral. A saber, no sexo masculino verificou-se o valor médio de $1,05 \pm 1,322$ na Coordenação Óculo-Manual e $1,78 \pm 2,414$ para o Equilíbrio e Coordenação Bilateral. Relativamente ao sexo feminino os valores médios foram de $1,21 \pm 1,542$ e $1,31 \pm 2,957$, respetivamente para cada parâmetro.

Comparando com o estudo realizado por Ericsson (2008), em que não se registaram resultados significativos no grupo de controlo que tinha apenas duas aulas de Educação Física (de 45' cada) por semana, é de ressaltar que, apesar deste estudo se centrar apenas na componente motora dos alunos, com as mesmas duas aulas semanais de Educação Física, verificou-se a existência de resultados que colocam os alunos num nível razoável em termos de resultados

escolares e de poucas deficiências motoras, conforme critério descrito na metodologia.

5.2. Conclusão

Poderá não ser “inocente” a resultante dos valores relativos à Coordenação Óculo-Manual se revelarem mais baixos quando comparado com os valores do Equilíbrio e Coordenação Bilateral. As restantes disciplinas que não Educação Física proporcionam também estímulos óculo-manuais aos alunos, nomeadamente na escrita e até leitura, podendo justificar-se assim os bons resultados escolares obtidos e a pouca dificuldade motora na realização das atividades cuja coordenação óculo-manual era solicitada. Seguindo a mesma linha, os valores relativos ao Equilíbrio e Coordenação Bilateral, apesar de já se revelarem bastante satisfatórios, poderiam até ser melhores, pois têm nas aulas de Educação Física o seu “palco principal” para serem treinadas e evoluídas. Contudo, o atual tempo letivo reduzido direcionado para a lecionação da disciplina de Educação Física ou mesmo para a prática do Desporto Escolar coloca uma barreira no desenvolver de capacidades como o equilíbrio e a coordenação bilateral, principalmente em idades pré-púberes, faixa etária onde os alunos avaliados neste estudo se encontram.

Em síntese, como defendido por Masurier & Corbin (2006), “a Educação Física é a única disciplina na escola, na qual os alunos têm oportunidade de aprender e desenvolver capacidades motoras...É a única disciplina em que o exercício físico é um meio fundamental para atingir objetivos educativos”.

Os testes de correlação entre as variáveis MUGI Total e Somatório das Notas atestam da importância exacerbada da disciplina de Educação Física na escola, pois verificou-se que os alunos que apresentam melhores resultados escolares são também aqueles que denotam menos dificuldades motoras.

6. Síntese Final e Perspetivas Futuras

A realização e término do EP encerra em si mesmo um período, um ciclo, no desenvolvimento profissional enquanto professor, mas não mais do que isso. Após este, outro se perspetiva, bem mais incerto mas igualmente desafiante, no sentido de acompanhar a evolução da Educação Física e o seu paradigma. Estarei atento, ainda que, provavelmente, “do lado de fora”, no entanto sempre na expectativa de poder abraçar de novo aquilo que escolhi ser e fazer. Assim, não considero ser o EP o culminar da formação, mas um incremento de vivacidade, entusiasmo, auto confiança e emancipação.

Em analogia com o EP, mais do que uma conclusão, aqui sintetizo algumas ideias, bem como alguns pensamentos que gostava de ver (re)pensados pelos agentes educativos em Portugal.

Talvez seja bastante ambicioso acreditar que após a curta experiência adquirida no 1º ciclo de estudos e na prática pedagógica estejamos prontos para encarar a profissão docente levemente, com o pensamento de ser um conhecedor profundo da prática. Na realidade, esta etapa que decorreu no ano letivo 2014/2015 foi a grande injeção de conhecimentos e desenvolvimento de competências e pensamentos. Não sou hoje o professor ideal, mas sou um melhor professor do que antes do dia 1 de setembro de 2014, data do início desta etapa. Para que isso fosse possível foi necessário grande “investimento”, vários períodos de reflexão, bastante trabalho, ponderação e motivação. Atualmente, é unânime afirmar que a Educação Física enquanto disciplina atravessa um período conturbado e de incerteza, contudo algo que penso ter sobressaído neste EP foi a serenidade e convicção com que encarei todos os desafios.

Nada na Educação Física é um dado adquirido, à exceção da necessidade amplamente reconhecida do incremento da disciplina nos currículos escolares como, de resto, ficou confirmado na realização do estudo aplicado nos alunos do 3º ciclo de escolaridade. Por conseguinte, o professor de Educação Física necessita de estar em constante evolução, tanto no plano declarativo como no processual, pois a mesma receita poderá não ser a solução mais correta quando aplicada em contextos diferentes. Para cada problema, um pensamento e uma

resposta. Na mesma linha, apraz reconhecer a importância da reflexão na evolução enquanto pessoa e profissional do Desporto. A prática de refletir tão exacerbada no último ano letivo como que se tornou um hábito para mim. Ajudou-me (e ajuda-me) a melhorar, aula após aula, treino após treino, dia após dia, e a capacidade de reconhecer os erros ou constatar possíveis pontos de melhoria foi também um dos segredos por ter conseguido navegar tranquilamente em águas tão agitadas. Será a reflexão uma das mais belas e sinceras formas de se desenvolver e capacitar.

Tenho a expectativa e a esperança que a “nossa” disciplina possa ser pensada como uma embarcação capaz de elevar os alunos a outro patamar, assim como o Desporto Escolar possa ser uma muleta para que isso aconteça.

Isto não é o cais de chegada, mas sim a porta de embarque para os desafios seguintes.

7. Referências Bibliográficas

- Åberg, M., Pedersen, N., Torén, K., Svartengren, M., Bäckstrand, B., Johnsson, T., Cooper-Kuhn, C. M., Aberg, N. D., Nilsson, M., Kuhn, H. G. (2009) Cardiovascular fitness is associated with cognition in young adulthood. *Proc Natl Acad Sci USA*, 106, p. 20906–20911.
- Almeida, M. I. N. (1999). O desenvolvimento profissional, formação contínua e sindicato de professores. In *O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional*. São Paulo. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Batista, P. (2011). Modelação da competência: desafios que se colocam ao estágio profissional. In *Educação Física, Desporto e Lazer. Perspetivas Luso-Brasileiras, 3º encontro*, Eds. Albuquerque, A., Pinheiro, C., Santiago, L. & Fumes, N., Maia: Edição ISMAI, p. 429-442.
- Batista, P., Queirós, P., & Rolim, R. (2013). *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física*. Porto: EDITORA (p. 31-52).
- Benavente, A. (1976). *A escola na sociedade de classes*. Lisboa: Livros Horizonte, p. 71-79.
- Bento, J. O. (1989). *Para uma formação desportivo-corporal na escola*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Brown, L., Walkley, J., Holland. B. (2004) eds. Relationships between physical activity and fundamental motor skill proficiency in victorian children. ACHPER national conference proceedings. Wollongong: University of Wollongong.
- Canário, M. B. (1992). Escolas profissionais: autonomia e projeto educativo. In *R. Canário, Inovação e projeto educativo*. Lisboa: Educa e autores, p.109-134.
- Capellini, S. A., Tonelotto, J. M. F., & Ciasca, S. M. (2004). Medidas de desempenho escolar: Avaliação formal e opinião dos professores. In *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 21(2), p.79-90.

- Corte-Real, M. (2004). *Leitura e insucesso escolar: Percursos de Crianças de risco - um estudo de caso*. Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho.
- Cunha, A. (2008). *Ser professor. Bases de uma sistematização teórica*. Braga: Oficina S. José.
- Cunha, M. F. C. (1990). *Desenvolvimento psicomotor e cognitivo: Influência na alfabetização de criança de baixa renda*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Ericsson, I. (2003). Motor skills, attention and academic achievements – an intervention study in school year 1–3. Dissertation, School of Teacher Education, Malmö University, Malmö.
- Ericsson, I. (2008). To measure and improve motor skills in practice. In: *International Journal of Pediatric Obesity*, 3, p. 21-27.
- Ericsson, I., Cederberg, M. (2008). *Physical Activity among Adolescents who do not reach the Goals of Compulsory School: A Survey among Pupils not Qualified for Upper Secondary School in Malmö*. SVEBIs årsbok.
- Ericsson, I. & Cederberg, M. (2010) *School Marks and Physical Activity: A Survey among Pupils not qualified for Upper Secondary School*.
- Ericsson, I. & Karlsson, M. K. (2014). *Motor skills and school performance in children with daily physical education in school – a 9-year intervention study*. In: *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 24, p. 273-278.
- Fávero, M. T. M., & Calsa, G. C. (2004). *Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem da escrita*. Comunicação apresentada no Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, Brasil.
- Fonseca, V. (1984). Dificuldade de aprendizagem Versus Insucesso Escolar. In Vitor da Fonseca, *Uma introdução às dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias, p. 363-373.
- Fonseca, V. (2008). *Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

- Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (2005). *Compreendendo o desenvolvimento motor: Bebês, crianças, adolescentes e adultos* (3ª ed.). São Paulo: Phorte.
- García, C. (1999). *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J. & Carvalho, L. (2001) *Programa de Educação Física, Ensino Básico, 3º ciclo (reajustamento)*.
- Jakobsson, T. B, Engström L. M. (2008). *Which continues – what ends? Changes in adolescents' sports habits*. *Svensk Idrottsforskning* (14) p. 27–31.
- Lima, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Instituto de Educação e Psicologia. Centro de Estudos em Educação e Psicologia (2º ed). Braga: Universidade do Minho.
- Livingstone, C. (2008). *Dictionary of Sport and Exercise Science and Medicine*. Elsevier Limited.
- Lobo, A. S. & Vega, E. H. T. (2008). *Educação motora infantil: orientações a partir das teorias construtivista, psicomotricista e desenvolvimentista motora*. Caxias do Sul: Educus.
- Lopes, J. (2002). *Novas questões de sociologia urbana, conteúdos e "orientações" pedagógicas*. Porto: Edições Apontamento.
- Maria, H. (2002). *Projeto Pedagógico do Curso Normal superior: Formação de docentes para as séries iniciais*. São Paulo: SCE.
- Marques, F. & Martinho, A. (2001). *A prática pedagógica na formação inicial de professores*. Documento de trabalho da Comissão ad hoc do CRUP.
- Masurier, G. & Corbin, C. (2006). *Top 10 reasons for Quality Physical Education*. JOPERD.
- Matos, Z. (2014-2015). *Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP*. Porto: Faculdade de Desporto – Universidade do Porto.

- Medeiros, P. C., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Maturano, E. M. (2003). O senso de auto-eficácia e o comportamento orientado para a aprendizagem em crianças com queixas de dificuldades de aprendizagem. In *Estudos de Psicologia*, 8(1), Natal, p. 93-105.
- Mendes, D., Almeida, T., Alegria, M. & Loureiro, M. (2007). *Articulando teoria e prática no ensino da natação na Educação Física*. Documento de trabalho da Comissão ad hoc do CRUP para a formação de professores.
- Mesquita, E., C. (2010). Formação inicial, profissão docente e competências para a docência: a visão dos futuros professores. In *EduSer: Revista de educação*, 6(1), p. 8.
- Nettleton, S. (1997). Governing the risky self: how to become healthy, wealthy and wise. In: *Foucault, Health and Medicine*,(Petersesn, A.; Bunton, R., eds.), pp. 207-222. London: Routledge.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: EDUCA.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación* (350), 1-10.
- Oliveira, G. C. (2009). *Psicomotricidade: educação e reeducação enfoque psicopedagógico* (14. ed.) Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Pestana, M., Gageiro, J. (2008). *Análise de Dados para Ciências Sociais - A complementaridade de SPSS* (5ª ed.) Lisboa: Edições Sílabo, p. 232.
- Regueiras, M. (2006). *Desenvolvimento da Responsabilidade Pessoal e Social em jovens em risco, através do Desporto: Será Possível ?* Porto: M. Regueiras. Dissertação de Mestrado apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning* (2ª ed.). St. Louis: Mosby.

- Rodrigues, A. (2001). *A Formação de Formadores para a Prática na formação inicial de professores*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Lisboa.
- Rodrigues, M. L. (1997). *Sociologia das profissões*. Oeiras: Celta.
- Roldão, M. C. (2005) Profissionalidade docente em Análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. In: *Nuances: estudos sobre educação*. Vol. 12, n. 13, p.105-126.
- Rolim, R., Batista, P., & Queirós, P. (2015). *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física*. Porto: EDITORA. (p. 29-124).
- Saavedra, L. (2001). *Sucesso / Insucesso escolar, a importância do nível socioeconómico e do género*. Universidade do Minho. Psicologia. Vol.15 (1), p. 67-92.
- Santos, L. F. (2003). *(Des)Motivação dos alunos para as aulas de Educação Física: um estudo realizado nas escolas secundárias de Gondomar*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- Saraiva, D. A. (2002). *Participação dos Professores na Escola*. Millenium, 25.
- Shephard, R. J. (1997). *Curricular Physical and academic performance*. *Pediatric Exercise Science*, 9, p. 113-26.
- Shephard, R. & Trudeau, F. (2000). The legacy of Physical Education: influences on adult lifestyle. In *Pediatric Exercise Science 12*.
- Siedentop, D. (1983). Academic Learning Time: Reflections and Prospects. In *Journal of Teaching in Physical Education*, Mon. 1.
- Silva, T. (2009). *Elementos para a Compreensão da Reflexão em Situação de Estágio Pedagógico: estudo de caso de um Estudante-Estagário de Educação Física*. Porto: Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

- Souza, D. (2009). Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. In *Saber Acadêmico*, 8, 35-45. Disponível em <http://www.uniesp.edu.br/revista/revista8/pdf/artigos/04.pdf>.
- Stevanato, I. S., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Maturano, E. M. (2003). Auto-conceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. In *Psicologia em Estudo*, 8(1), p. 67-76.
- Vaz, J., Vieira, L. P. & Queirós, P. (2015). Níveis de motivação dos alunos para as aulas de Educação Física: estudo numa turma de 12º ano de escolaridade. In *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física*, Eds. Rolim, R., Batista, P. e Queirós, P., Editora FADEUP (p. 269-296).
- Vickers, J.N., (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities. A Knowledge Structures Approach*. Human Kinetics.
- Vieira, D., Caires, S., & Coimbra, J. (2001). Do ensino superior para o trabalho: Contributo dos estágios para a inserção profissional. In *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), 29-36.
- Witek, N. (s.d.). *Atividade física aprimora inteligência?* Disponível em: http://www2.uol.com.br/vyaestelar/exercicios_fisicos_inteligencia.htm