

RM

**O Ensino da Educação Física
em Distintos Contextos Sociais e Escolares**
A dança como fator de inclusão

RELATÓRIO DE MESTRADO

Rui Manuel Couto Páscoa dos Santos

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2017

**O Ensino da Educação Física
em Distintos Contextos Sociais e Escolares**
A dança como fator de inclusão

RELATÓRIO DE MESTRADO

Rui Manuel Couto Páscoa dos Santos

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTADOR
Jorge Alexandre Pereira Soares

Rui Manuel Couto Páscoa dos Santos

O ensino da Educação Física em distintos contextos sociais e escolares

A dança como fator de inclusão

Relatório de atividade profissional
apresentado à Universidade da Madeira para
obtenção do grau de Mestre em Ensino de
Educação Física nos Ensinos Básico e
Secundário.

Orientador: Jorge Alexandre Pereira Soares

Universidade da Madeira

Setembro, 2017

“Ser Professor”

Ser professor é aprender

Aprender... a ser sempre aprendiz

Ensinar... o valor da aprendizagem

Aprender... como facilitar ensinamentos

Ensinar... a valorizar conhecimentos

Aprender... a organizar informação

Ensinar... a ter autodeterminação

Aprender... a respeitar a individualidade

Ensinar... o valor da honestidade

Aprender... a orientar

Ensinar... a partilhar

Aprender... a escutar

Ensinar... a respeitar

Aprender... a importância da benevolência

Ensinar... a valorizar a tolerância

APRENDER e ENSINAR... a saber; a fazer;

A saber comunicar e a saber estar.

Ser professor... é por opção o meu ofício,

O meu compromisso, é minha vocação.

APRENDER e ENSINAR é A MINHA MISSÃO.”

(Adaptado de Ildérica Nascimento)

RESUMO

O presente relatório de atividade profissional foi elaborado visando a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário ao abrigo do Decreto-Lei n.º 74/2006 de 21 de março segundo o qual, os licenciados ao abrigo do sistema de graus anterior ao processo de Bolonha com 5 ou mais anos de experiência profissional podem requerer ao Conselho Científico do curso a apresentação de uma dissertação baseada num relatório detalhado sobre a sua atividade profissional.

Assim, foi realizada uma descrição do percurso realizado por mim, desde os tempos de jovem desportista a licenciado em Educação Física e Desporto pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (1996 - 2006). Foram também relatadas as experiências de docência da Educação Física nas Atividades de Enriquecimento Curricular (2006 - 2009), as substituições temporárias na ilha de São Miguel (2009) e na ilha do Corvo (2010) bem como a minha experiência enquanto professor de Educação Física no ensino de jovens com Necessidades Educativas Especiais no Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família (CRPSF), no Funchal, na ilha da Madeira (2013 - 2017). Em todas as atividades descritas, são apresentadas reflexões críticas e uma autoavaliação dos processos de aprendizagem desenvolvidos com vista à melhoria da minha atividade docente e conseqüente prática pedagógica.

Foi realizado um estudo para aferir o impacto psicomotor do “clube” de dança que oriento no CRPSF junto dos jovens constituintes do grupo. Foram usados dois instrumentos de avaliação. A escala de autoestima de Rosenberg (1989) validada por Pechorro et al. (2011) e a escala de avaliação de Laban Movement Analysis (LMA) adaptada de “Freedom to move” de Dunphy e Scott (2003). Os resultados indicaram aumentos dos níveis globais de autoestima, bem como do sentimento de prazer e bem-estar. Verificou-se também um aumento das noções de corpo e amplitude de movimentos, assim como, uma melhoria da capacidade de *performance* e desempenho verificado entre o primeiro dia de ensaios e a atuação do grupo na festa de Páscoa da Escola da Ponta do Sol.

Palavras chave: Professor de Educação Física, Necessidades Educativas Especiais, Dança.

ABSTRACT

This professional activity report was made to obtain the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Level under the Decree-Law 74/2006 of March 21, according to which holders of Bachelor's Degrees obtained under the degree system prior to the Bologna process with 5 or more years of professional experience can request the course's Scientific Council for the opportunity to present a thesis based on a detailed report of their professional activity.

As such, the activities I carried out until today were described. Since I was a young sportsman until I achieved a degree in Physical Education and Sports at the Trás-os-Montes e Alto Douro University (1996 – 2006). An account of my experiences as a Physical Education teacher in the Curricular Enrichment Activities (2006 – 2009), the temporary replacements in São Miguel Island (2009) and Corvo Island (2010) as well as my experience teaching Physical Education to young people with Special Educational Needs at the Rehabilitation and Psychopedagogic Center of the Holy Family (CRPSF) in Funchal, Madeira island, (2013-2017) was also made. In all the described activities, I present critical reflections and self-assessment of the learning processes that took place to improve my teaching activity and, consequently, my pedagogical practice.

A research study was carried out to assess the psychomotor impact on the young people who are part of a group of a dancing program I lead at the CRPSF. Two assessment tools were used. The Rosenberg Self-Esteem Scale (1989) validated by Pechorro et al. (2011) and the Laban Movement Analysis (LMA) rating scale adapted from "Freedom to Move" of Dunphy and Scott (2003). The results indicated increases in the global levels of self-esteem as well as in the feeling of pleasure and well-being. An increase in body awareness and movement amplitude was also observed, as well as an improvement of the performance capacity when comparing the first day of rehearsals and the performance of the group in the Easter Celebration at Ponta do Sol School.

Keywords: Physical Education Teacher, Special Educational Needs, Dance.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai pelo exemplo de capacidade de trabalho;

À minha mãe pelo exemplo de força e determinação;

Ao meu irmão pelo exemplo de sabedoria;

À minha namorada pelo equilíbrio;

Ao meu orientador pela exigência e rigor;

“Eu sou eu e a minha circunstância” (Ortega y Gasset)

Todos vocês são importantes na pessoa e no profissional que me tornei.

Sem vocês, não seria possível a realização deste Relatório.

Obrigado a todos!

ÍNDICE GERAL

RESUMO.....	3
ABSTRACT	4
AGRADECIMENTOS	5
ÍNDICE GERAL	6
ÍNDICE DE QUADROS	8
ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES	9
INTRODUÇÃO	10
PARTE I - DE PRATICANTE DE DESPORTO A DOCENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO	11
PARTE II - RELATÓRIO PROFISSIONAL: DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM DISTINTOS CONTEXTOS SOCIAIS E ESCOLARES	15
1.1 Docente de Expressão Física e Motora nas Atividades de Enriquecimento Curricular	16
1.2 AEC no concelho de Vila Real	18
1.3 AEC no concelho de Melgaço	21
1.4 Substituição temporária em Ponta Delgada	25
1.5 Substituição temporária no Corvo	26
1.6 Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família	29
1.6.1 Missão e Visão do CRPSF	30
1.6.2 Docência da Expressão Física e Motora a crianças portadoras de multideficiências	31
1.6.3 Planificação	38
1.6.4 Avaliação.....	40
1.6.5 Liderança.....	41
1.6.6 Estratégias e gestão de conflitos.....	42

1.6.7 Grupos ocupacionais	44
1.6.8 Participação nos Jogos Especiais	45
1.6.9 Projetos e atividades desenvolvidos no CRPSF.....	46
1.6.9.1 Jogos de Primavera	48
1.6.9.2 Olimpíadas Hospitaleiras	50
1.6.9.3 Peddy Paper	52
1.6.9.4 Dia Mundial da Dança	54
1.6.9.5 Grupo de dança e percussão.....	55
1.6.9.6 Participação do grupo de dança na Cerimónia de Abertura do Desporto Escolar	56
1.7. Reflexão sobre as atividades desenvolvidas e competências adquiridas no CRPSF	57

PARTE III - A DANÇA COMO FATOR DE INCLUSÃO EM CRIANÇAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA OU JOVENS EM SITUAÇÃO DE RISCO PSICOSSOCIAL 60

1.1 A dança na escola	60
1.2 Dança como fator de inclusão em crianças com NEE	62
1.3 A dança e a autoestima	62
1.4 Estudo de caso	63
1.4.1 Metodologia	63
1.4.1.1 Participantes.....	63
1.4.1.2 Instrumentos de avaliação.....	63
1.5 Apresentação e discussão de resultados.....	68
1.6 Conclusões	73
1.7 Considerações finais	74

REFLEXÃO FINAL 75

BIBLIOGRAFIA 78

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro n.º 1: Excerto de um CEI.....	32
Quadro n.º 2: Excerto do Plano Anual de Atividades da escola.....	47
Quadro n.º 3: Escala de autoestima de Rosenberg.....	64
Quadro n.º 4: Escala de avaliação LMA adaptada de “Freedom to move”: Sentimento de prazer e bem-estar.....	65
Quadro n.º 5: Escala de avaliação LMA adaptada de “Freedom to move”: Noção do corpo, amplitude dos movimentos.....	66
Quadro n.º 6: Escala de avaliação LMA adaptada de “Freedom to move”: capacidade de performance/desempenho.....	67
Quadro n.º 7: Escala de autoestima de Rosenberg.....	68
Quadro n.º 8: “Freedom to move”: Sentimento de prazer e bem-estar.....	69
Quadro n.º 9: “Freedom to move”: Noção de corpo, amplitude de movimentos.....	70
Quadro n.º 10: “Freedom to move”: Capacidade de performance, desempenho.....	71

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura n.º 1: Boccia	46
Figura n.º 2: Goalball	46
Figura n.º 3: Basquetebol.....	46
Figura n.º 4 Atletismo.....	46
Figura n.º 5: Entrega de medalhas.....	46
Figura n.º 6: Olimpíadas Hospitaleiras	52
Figura n.º 7: Peddy Paper	53
Figura n.º 8: Aula de Zumba	55

INTRODUÇÃO

O presente relatório de atividade profissional visa a obtenção do grau de mestre no Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário ao abrigo do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 21 de março.

Na sequência da reorganização do sistema de graus e diplomas do ensino superior operado pelo Decreto-Lei 74/2006 de 24 de março, republicado no Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho, e alterado pelo Decreto-Lei n.º 230/2009, de 14 de setembro estabeleceu-se que:

“os diplomados que tenham terminado as suas licenciaturas ao abrigo do sistema de graus anterior ao processo de Bolonha e que tenham mais de 5 anos de experiência profissional relevante na área científica do mestrado na qual se encontram inscritos, podem, em alternativa aos trabalhos mencionados na alínea anterior, requerer ao Conselho Científico do curso a apresentação de uma dissertação baseada num relatório detalhado sobre a sua atividade profissional, que é objeto de prova pública e que incluirá a discussão das experiências e competências adquiridas.”

Desta forma, o presente relatório encontra-se dividido em 3 partes. Na primeira parte descreve-se o meu percurso de jovem praticante de desporto a licenciado em Educação Física e Desporto pela Universidade de Trás os Montes e Alto Douro (UTAD). Na segunda explora-se a temática do ensino da Educação Física em diferentes contextos sociais e escolares e elabora-se uma reflexão sobre a minha atividade enquanto docente, por ordem cronológica. Começo pelas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), seguindo-se as substituições temporárias realizadas nas ilhas dos Açores, até ao meu ingresso no Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família (CRPSF), já na ilha da Madeira. Aprofunda-se mais esta última experiência visto ter sido aqui que desenvolvi a maior parte do meu percurso profissional enquanto docente. Na terceira parte do relatório, relata-se um estudo sobre o desenvolvimento de um programa de dança com alunos com Necessidades Educativas Especiais no CRPSF. Analisam-se também os benefícios do programa ao nível da autoestima, através da escala de Rosenberg (1989), assim como o impacto psicomotor através de uma escala de avaliação LMA adaptada de “Freedom to move” de Dunphy e Scott (2003) baseado na expressão corporal e num conjunto de representações sensoriais.

PARTE I - DE PRATICANTE DE DESPORTO A DOCENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO

Durante toda a minha juventude estive ligado ao desporto como atleta. Desde o futebol de rua na cidade onde cresci (Chaves), até aos torneios interturmas, realizados na Escola Secundária Fernão Magalhães que frequentei do 7.º ao 12.º ano.

Aos 14 anos, devido ao diagnóstico de um hiato de espinha bífida, iniciei a prática de natação por recomendação médica. Não sabia nadar e dois anos depois já competia em concentrações regionais ao serviço do Natação Clube de Chaves.

No entanto, a minha paixão era outra, queria ser jogador de futebol e aos 16 anos comecei a jogar, na qualidade de atleta federado, pela Associação Desportiva Flaviense, situação que se manteve nas épocas desportivas de 1998/1999 e 1999/2000.

Após concluir o 12.º ano (2000) concorri ao ensino superior. A minha primeira opção no concurso foi a licenciatura em Educação Física e Desporto na UTAD (Vila Real), a segunda Educação Física e Desporto na Universidade da Madeira (UMa) e a terceira Matemática (ensino de) também na UTAD (Vila Real). No dia em que submeti os papéis do concurso a minha mãe pediu-me para trocar a segunda com a terceira opção, porque temia que viesse para a Madeira devido à distância. Quem diria que uns anos depois viria mesmo trabalhar na ilha.

Saíram as colocações no ensino superior e, entrei em Matemática (ensino de). Foi uma sensação agrídoce. Por um lado, tinha entrado na universidade, mas por outro, o que eu queria mesmo era Educação Física.

Após frequentar esta licenciatura durante um ano, solicitei a transferência para o curso de Educação Física e Desporto, também na UTAD.

Foi então que o caminho que queria seguir se alargou: ser professor de Educação Física e treinador de futebol.

A licenciatura em Educação Física e Desporto da UTAD era e é um curso com muita tradição naquela universidade, o que aliado ao facto de poder acumular a formação docente à formação

de treinador de futebol, dentro da mesma licenciatura, foi o fator determinante para o meu ingresso neste curso em 2001.

O currículo da licenciatura em Educação Física e Desporto era bastante variado e abrangia áreas distintas do conhecimento e da prática desportiva. Do *rugby* à psicologia do desporto, da natação às neurociências do comportamento, ou das atividades de academia à fisiologia de esforço (entre outras). Foi de facto uma aprendizagem incrível com professores conceituados e com experiências variadas que me proporcionaram inúmeras ferramentas para a minha vida profissional e não só.

Após dois anos de formação geral, no 3.º ano da licenciatura tivemos que optar pela cadeira de opção (“especialização”), aquela que nos daria o respetivo título de treinador da modalidade escolhida por cada um. Eu escolhi futebol. Foi neste ano (2003) que iniciei o meu percurso paralelo ao ensino como treinador de futebol ao serviço do Juventude Pedras Salgadas, uma pequena Vila Termal situada a 35km de Vila Real. Aqui, pela primeira vez, ministrei um treino para um grupo de atletas. Foi, com as devidas diferenças e contextos, a minha primeira “prática pedagógica”, o meu primeiro contacto com uma “turma”, o meu primeiro “plano de aula”.

No 4.º ano, tive a oportunidade de frequentar o programa Erasmus (intercâmbio de estudantes). Viajei então para a longínqua Roménia, para a cidade de Cluj Napoca. Ao longo deste ano foram enormes as aquisições a nível pessoal e profissional. Foi um intercâmbio cultural fantástico. A nível académico/profissional, foi o ano em que elaborei um projeto para a coordenação das camadas jovens do Juventude Pedras Salgadas (cargo que desempenhei no ano seguinte) e foi também o ano em que frequentei um curso de dança que se veio a tornar fundamental para o percurso profissional que trilhei até aos dias de hoje (como se comprovará ao longo deste relatório).

Chegou então o 5.º ano, o ano de estágio. Realizei o estágio pedagógico em Vila Pouca de Aguiar na escola EB 2,3 de Vila Pouca de Aguiar. O estágio consistiu em: lecionar 20 aulas sob a supervisão do orientador de estágio e dos dois colegas de estágio; assistir a 60 aulas, 20 de cada colega e 20 do orientador. Neste ano ministrei, juntamente com os meus colegas de estágio, uma ação de formação intitulada “Emergência Médica em Contexto Escolar”. Optamos por desenvolver o tema da emergência médica em contexto escolar por

considerarmos ser uma ferramenta valiosa para todos os agentes educativos, o que acabou por se comprovar pela elevada receptividade que a ação obteve junto da comunidade educativa.

Ao longo da licenciatura e, sempre que considerei pertinente, frequentei as ações de formação desenvolvidas pelos meus colegas finalistas da licenciatura. Assisti a diversas preleções sobre variados temas como: treino de futebol, ensino da dança, atividades aquáticas, primeiros socorros, entre outras.

No último ano da licenciatura era também necessária a elaboração de uma monografia final, tendo a minha sido realizada sobre o tema “O Associativismo no Concelho de Chaves”, na qual realizei um levantamento de todas as associações desportivas existentes no concelho de Chaves, número de praticantes e/ou associados.

Paralelamente ao meu estágio e à coordenação do Juventude Pedras Salgadas, surgiu a oportunidade de dar aulas de dança na Associação Nacional de Professores de Vila Real. Resolvi aceitar o desafio e colocar em prática o que aprendi na Roménia, tendo esta sido a primeira experiência enquanto professor de dança.

Em setembro de 2006 concluí a minha licenciatura e comecei a minha prática profissional enquanto docente. Continuei a dar aulas de dança na mesma associação e criei mais dois grupos (um em Lamego e outro em Vila Pouca de Aguiar). Continuei a treinar o Juventude Pedras Salgadas e comecei a lecionar Expressão Física e Motora nas AEC no concelho de Vila Real. Concluí o nível II de treinador de futebol na Associação de Futebol de Vila Real (AFVR) e mais tarde, tirei o curso de nadador salvador. Já na ilha da Madeira fiz a formação de *personal trainer* e de *group trainer* (nomeadamente nos programas Activate do Holmes Place e de Sh’Bam da Manz).

Ao nível do treino de futebol, o *know-how* de *personal trainer* adquirido no Holmes Place tornou a minha atividade mais “completa”, pois permitiu-me compreender os “quandos” e os “porquês” da realização de determinados exercícios de cariz mais físico e de como adaptá-los ao treino do futebol. A formação em Sh’Bam foi, sem dúvida, um “*upgrade*” à minha anterior formação em dança, pois aprendi a dar aulas de dança de frente para o grupo, a antecipar o passo seguinte para que o grupo entrasse nesse passo no tempo correto e a dar instruções através de um simples levantar de braço. Também aprendi que o contacto visual é um importante *feedback* e que quando verbalizo a instrução esquerda na realidade tenho de ir para a direita. O conhecimento da métrica das músicas foi também aperfeiçoado.

Em 2013, resolvi fazer uma pós-graduação em Educação Especial. A minha mãe também já a possuía e como cresci com dois primos portadores de deficiência, achei que seria uma ótima ferramenta para melhor lidar com eles, acrescentando ao facto de ser mais uma porta de entrada para o ensino. Realizei a pós-graduação pelo Instituto Superior de Ciências da Informação e Administração (ISCIA) em regime de *e-learning*, tendo-me permitido adquirir conhecimentos sobre Necessidades Educativas Especiais, em particular sobre os diversos tipos de deficiências e as suas repercussões no desenvolvimento motor de cada um, e também sobre o tema da inclusão.

Neste momento e, ao abrigo dos decretos-lei apresentados anteriormente relativos ao processo de Bolonha, solicitei à Universidade da Madeira a creditação da minha Licenciatura e, juntamente com este relatório, pretendo concluir o Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Além da formação constante que realizei ao longo destes anos, sempre foi minha intenção abrir o maior número de portas relacionadas com a docência. Assim, com este mestrado poderei ser opositor no concurso de pessoal docente ao grupo de recrutamento 260 (Educação Física) juntando aos grupos 160, 620 (através da licenciatura em Educação Física e Desporto inicial) e 700 Educação Especial (através da Pós-graduação em Educação Especial). Por outro lado, esta reflexão sobre o meu percurso profissional será sem dúvida uma forma de evoluir e melhorar a minha prática pedagógica.

PARTE II - RELATÓRIO PROFISSIONAL: DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM DISTINTOS CONTEXTOS SOCIAIS E ESCOLARES

Segundo o Estatuto da Carreira Docente (ECD) de 2013, “considera-se pessoal docente aquele que é portador de qualificação profissional para o desempenho de funções de educação ou de ensino...”

Assim, destacam-se no documento supracitado os deveres profissionais específicos do docente:

- a) “Contribuir para a formação e realização integral dos alunos (...)
- b) Reconhecer e respeitar as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa (...)
- c) Colaborar com todos os intervenientes no processo educativo (...)
- d) Participar na organização e assegurar a realização das atividades educativas;
- e) Gerir o processo de ensino-aprendizagem no âmbito dos programas definidos (...)
- f) Respeitar a natureza confidencial da informa relativa aos alunos e respetivas famílias;
- g) Contribuir para a reflexão sobre o trabalho individual e coletivamente;
- h) Enriquecer e partilhar os recursos educativos (...)
- i) Corresponsabilizar-se pela preservação e uso adequado das instalações e equipamentos (...)
- j) Atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências (...)
- k) Empenhar-se nas ações de formação em que participa;
- l) Assegurar a realização (...) de atividades educativas de acompanhamento dos alunos;
- m) Cooperar com os restantes intervenientes no processo educativo na deteção da existência de casos de crianças ou jovens com Necessidades Educativas Especiais”;

Roldão (1999) afirma que o processo de ensinar significa “fazer aprender”, na medida em que só há ensino efetivo se houver aprendizagem. Desta forma, é importante ter em conta os contextos sociais e escolares para adaptar as estratégias de ensino ao público-alvo. Ao longo do meu percurso profissional procurei sempre cumprir com o estabelecido no ECD e, em particular, centrar as minhas aulas nos alunos, nas suas necessidades e interesses para que a aprendizagem dos diferentes conteúdos se materializasse de forma efetiva.

Para além dos deveres que os professores estão legalmente obrigados a cumprir, é também importante ter em conta as competências necessárias para o ensino.

Neste sentido, Perrenoud (2000) enfatiza as 10 competências para ensinar:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. Administrar a progressão das aprendizagens;
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
5. Trabalhar em equipa;
6. Participar na administração da escola;
7. Informar e envolver os pais;
8. Utilizar novas tecnologias;
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. Administrar a sua própria formação contínua;

Assim, nesta parte do relatório será relatado o meu percurso docente por ordem cronológica após o término da minha licenciatura, farei também uma reflexão sobre as diferentes etapas do mesmo e as competências desenvolvidas.

Será relatada a minha experiência enquanto professor de Expressão Física e Motora no âmbito das AEC. De seguida, as duas substituições realizadas no arquipélago dos Açores e, por fim, a experiência no Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família na ilha da Madeira, onde me tornei docente de quadro de escola. Esta última experiência será a mais aprofundada neste relatório visto ser o local onde contabilizei a maior parte do meu tempo de serviço e por ser uma experiência deveras distinta e digna de ser partilhada.

1.1 Docente de Expressão Física e Motora nas Atividades de Enriquecimento Curricular

As AEC foram uma medida implementada pelo governo de José Sócrates em 2005 com o intuito de oferecer “atividades de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural” (Direção Geral da Educação, 2017) após o período curricular aos alunos do primeiro ciclo.

No site da Direção Geral da Educação podemos encontrar os seguintes princípios orientadores recomendados aos agrupamentos de escola e escolas não agrupadas:

- Valorização das expressões culturais locais, (...);
- Registo predominantemente lúdico, (...);
- Privilegiar a metodologia de projeto, (...);
- Flexibilidade ao nível da organização dos alunos, gestão do espaço e do tempo;
- Criação de oportunidades de escolha para que os alunos possam optar por diferentes projetos dentro do mesmo tema ou atividade;
- Construção interdisciplinar integrada dos saberes;
- Organização das AEC de forma flexível, sempre que possível, de modo a que as atividades oferecidas se ajustem ao projeto educativo de escola;
- Promoção de processos de decisão amplamente participados, envolvendo alunos, pais, professores e parceiros locais na definição das atividades a desenvolver;
- Privilegiar a avaliação formativa e participativa, rejeitando avaliações estandardizadas dos alunos (...);
- Oportunidade de criação de equipas multidisciplinares nas escolas de 1.º ciclo (...);
- Desenvolvimento de mecanismos de supervisão pedagógica preferencialmente por referência à norma NP 4510:2015 – atividades de enriquecimento curricular e de apoio à família, publicada pelo Instituto Português da Qualidade.”

Nos pontos seguintes será feita uma breve descrição da docência no âmbito das AEC e uma autorreflexão sobre as minhas práticas pedagógicas através das quais procurei concretizar os princípios orientadores referidos acima.

1.2 AEC no concelho de Vila Real

Em 2006/2007 e 2007/2008, lecionei pela primeira vez Expressão Física e Motora através da Associação de Atletismo de Vila Real (AAVR). Atribuíram-me um horário de 10 horas distribuídas pelo Agrupamento de Escolas Monsenhor Jerónimo do Amaral e pelo Agrupamento de Escolas Diogo Cão.

Assim, o Agrupamento de Escolas Monsenhor Jerónimo Amaral possui 36 escolas dispersas por 15 freguesias do concelho e é constituído por aproximadamente 1600 alunos segundo relatório de avaliação externa das escolas de 2009. Este emprega 194 docentes e integra 61 trabalhadores. Beneficiam de auxílios económicos no âmbito da Ação Social Escolar 56% dos alunos, o que por si só é um dado bastante relevante da realidade social do Agrupamento suprarreferido.

Por outro lado, no relatório de avaliação externa das escolas de 2012, o Agrupamento de Escolas da Diogo Cão é constituído por 49 escolas e cerca de 2800 alunos. O corpo docente é composto por 248 professores e 75 trabalhadores. Este é um Agrupamento onde 38 % dos alunos usufruem dos apoios da Ação Social Escolar.

Em Vila Real, além de diferentes realidades socio económicas (e consequentes diferenças socio-afetivas) entre “alunos da cidade” e “alunos da aldeia” experienciei o ensino da Expressão Física e Motora num contexto que apresentava poucas condições para a prática da mesma.

Como em Vila Real, os professores de Expressão Física e Motora estavam sob a orientação de diferentes Associações Desportivas locais, o ensino da disciplina era “direcionado” para o ensino da modalidade que a Associação Desportiva representava. Ou seja, os docentes contratados pela Associação de Futebol de Vila Real apostavam no ensino do futebol, os da Associação de Basquetebol no ensino do Basquetebol e assim sucessivamente. No meu caso, como havia sido contratado pela Associação de Atletismo de Vila Real (AAVR), o ensino do atletismo adquiriu uma grande ênfase na minha prática pedagógica. Era nossa “missão”, também, a angariação de atletas para a referida associação, incentivando os alunos a inscreverem-se em *meetings* de atletismo promovidos pela mesma.

As aulas eram lecionadas no “recreio” com árvores e baloiços no mesmo espaço, ou por vezes, na própria sala de aula da professora titular de turma, no entanto, apesar de a maioria das escolas não possuírem espaços próprios para a prática da disciplina, o atletismo foi lecionado tendo em conta as diversas modalidades que o constituem.

Assim, no que diz respeito às modalidades do atletismo, explorei as corridas de velocidade através de estafetas e pequenos jogos lúdicos que estimulassem esta capacidade motora. As turmas eram divididas em três ou quatro subgrupos que teriam de realizar determinado percurso, criado por mim no início da aula e, em estafeta, cada elemento teria de o percorrer no menor tempo possível.

Já a modalidade dos saltos foi abordada através de jogos de saltos a pé juntos e de pequenas competições de salto em comprimento.

Por sua vez, a modalidade dos lançamentos foi explorada através do lançamento do “Vortex” novamente através de pequenas competições.

Os maiores entraves à minha atuação foram o tamanho excessivo das turmas e a fraca adequação dos espaços à prática da Expressão Física e Motora. O facto de o atletismo ser uma modalidade individual também tornou o desafio maior devido aos tempos de espera entre cada execução.

Se na modalidade das corridas o tempo de espera era diminuto devido às estafetas realizadas, na modalidade dos lançamentos e dos saltos este era um fator que não podia ser descurado para evitar momentos de espera, os quais pela minha experiência profissional, propiciam a indisciplina e a desatenção, ambos obstáculos a uma aprendizagem efetiva dos conteúdos. Neste sentido, a modalidade dos saltos foi lecionada juntamente com a modalidade dos lançamentos de forma a proporcionar o maior tempo de empenhamento motor a cada um dos alunos. A turma era dividida em dois grandes grupos para cada uma das modalidades referidas e, sensivelmente a meio da aula, os grupos trocavam de modalidade.

A pouca motivação para correr era combatida pela forma “jogada” com que eram apresentados os conteúdos. A competição realizada nas estafetas de velocidade e mesmo nos saltos e nos lançamentos servia também como um fator motivador.

As demonstrações dos exercícios eram realizadas por mim ou, por vezes, pelo aluno com melhores capacidades motoras. As instruções eram curtas e objetivas e, muitas vezes, usando

o mesmo espaço, eram exploradas diversas variáveis do mesmo exercício, evitando, deste modo, a repetição sistemática do mesmo movimento.

Quando não foi possível abordar o atletismo devido às más condições climatéricas ou à inexistência de espaços adequados para a sua prática, as atividades foram substituídas por jogos lúdico-desportivos que desenvolvessem as capacidades motoras condicionais dos alunos. Nesses momentos, o meu maior foco enquanto docente situava-se no envolvimento, sempre que possível, do maior número de alunos em simultâneo, de forma a evitar algum foco de distração criado pelos que não participassem na atividade proposta. Deste modo, apostei em particular nos seguintes jogos: para o desenvolvimento da força apostei no jogo do galo e do eixo; para a velocidade e resistência apostei nos jogos da cadeira, da serpente e dos polícias e ladrões; para a flexibilidade apostei em jogos como o cola e descola ou o limbo. É, no entanto, de ressaltar que, apesar de os ter utilizado para capacidades motoras específicas, vários dos jogos acima mencionados desenvolvem várias capacidades em simultâneo.

Em jeito de reflexão sobre a minha atividade docente durante estes dois anos letivos, posso concluir que os aspetos inerentes à liderança/gestão da turma, a organização da mesma em grupos mais pequenos e o próprio controlo do tempo de execução em cada tarefa, alicerçados na minha formação académica, saíram reforçados pela minha experiência enquanto treinador de futebol. Nem sempre o *transfer* realizado entre o ensino de uma modalidade coletiva (futebol) e uma modalidade individual (atletismo) foi fácil de realizar devido ao número de alunos envolvidos em cada execução motora. No entanto, o trabalho em grupos mais pequenos revelou-se uma boa estratégia para que houvesse o maior número de repetições das ações solicitadas, quer fosse na corrida quer fosse nos saltos ou nos lançamentos. Os exercícios propostos eram diferentes de aula para aula procurando estimular os alunos através de diferentes abordagens aos conteúdos lecionados.

Em suma, desenvolvi competências de gestão da aula no ensino de modalidades individuais, de adaptação de diferentes atividades aos conteúdos a lecionar e de adaptação ao contexto físico e social para proporcionar a aprendizagem de que nos fala Roldão (1999).

1.3 AEC no concelho de Melgaço

Em 2008 surgiu a oportunidade de treinar uma equipa de futebol em Ponte de Lima e, foi em Melgaço (a 80km de distância) onde exerci a docência de Expressão Física e Motora nas Atividades de Enriquecimento Curricular.

Assim, em 2008/2009 e em 2009/2010 lecionei Expressão Física e Motora na Autarquia de Melgaço. Foi uma longa viagem até ao Alto Minho para “experimentar” o ensino da Expressão Física e Motora numa realidade social diferente.

O Agrupamento de Escolas de Melgaço é constituído por três estabelecimentos de educação e ensino: a escola básica e secundária de Melgaço, e duas escolas básicas do 1.º ciclo e educação pré-escolar, a escola da Vila e a escola de Pomares.

Desta forma, o Agrupamento de Escolas de Melgaço serve cerca de 823 alunos dos quais 47,4% beneficiam de apoios no âmbito da Ação Social Escolar, segundo o relatório de avaliação externa realizado pela Inspeção Geral da Educação de 2012. Já o corpo docente é composto por 115 professores e o pessoal não docente é composto por 39 trabalhadores. Este mesmo relatório destaca que o Centro Escolar de Pomares possui instalações e equipamento próprios para as práticas curriculares e extracurriculares. Destacando as salas com ligação à internet, o pavilhão gimnodesportivo, o polidesportivo exterior em alcatrão com uma pista de atletismo à sua volta bem como os campos de jogos, as tabelas de basquetebol e até uma caixa de areia.

Foi nestas condições espaciais e materiais (inexistentes em Vila Real) que lecionei Expressão Física e Motora na distante Vila de Pomares do concelho de Melgaço.

Fui, assim, explorando novos materiais e abordando novas áreas. Exemplo disso foi o ensino da patinagem, pois por mais eclética que seja a nossa formação, nunca estamos preparados para o ensino de toda e qualquer modalidade. Estudei, investiguei e aos poucos fui explorando as progressões pedagógicas para o ensino da patinagem. Descobri que se devem calçar os patins dentro de sacos plásticos numa fase inicial de forma a reduzir o deslize do patim, posteriormente pode usar-se um pé com patim e outro sem e, só depois, os dois patins. A descoberta da locomoção em patins deve, desta forma, ser condicionada/direcionada para aumentar os índices de sucesso da tarefa por parte dos alunos.

As “ajudas” também foram um aspeto importante da minha atuação no ensino da patinagem. Como a escola não possuía patins para todos, ensinei as “ajudas” aos alunos para que pudessem, alternadamente, realizar a “ajuda” ao colega que estava a patinar. Conseguia desta forma envolver toda a turma nas suas aprendizagens revelando-se por isso uma estratégia eficaz. Já Perrenoud referia que uma das competências para ensinar passa por “envolver os alunos nas suas aprendizagens e trabalho”.

Por ser uma modalidade em que o risco de queda era maior, as regras de segurança tiveram sempre uma especial atenção da minha parte. Em particular: era proibido empurrar e/ou agarrar algum colega que estivesse a patinar; o sentido do deslocamento também era único, de forma a evitar colisões; as ações a realizar em “desequilíbrio” também foram devidamente explanadas (fletir joelhos para a posição de sentado).

No final do ano letivo, todos os alunos aprenderam as técnicas mais básicas de locomoção em patins comprovando que as estratégias adotadas ao longo do ano para o ensino da modalidade foram eficazes.

Nos dias em que estava bom tempo e quando tal era possível, lecionava no campo de jogos exterior do Centro Escolar de Pomares. Aqui explorei o ensino de alguns jogos desportivos coletivos como o futebol, o basquetebol e o andebol. Como ao redor do campo existia uma pista de atletismo e uma caixa de areia, lecionei também o atletismo (aproveitando a experiência anterior ao serviço da AAVR).

Estas modalidades coletivas foram abordadas partindo da execução dos gestos técnicos mais simples de cada modalidade através de exercícios mais analíticos (2 a 2 ou, 3 a 3 realizando condução de bola, passe e/ou receção). Numa fase posterior eram realizados alguns exercícios de finalização aumentando gradualmente o número de jogadores envolvidos quer no ataque quer na defesa (2 contra 0, 2 contra 1, 3 contra 2 e assim sucessivamente) até à fase de jogo formal. Houve sempre uma preocupação no ensino das regras mais básicas de cada modalidade sem, no entanto, ser um fator demasiado limitador da atividade. Por exemplo, no ensino do basquetebol foi explicada a regra de que cada jogador só pode dar dois passos com a bola na mão sem a driblar, embora, a aplicação desta regra não fosse totalmente rigorosa para que a atividade decorresse sem grandes interrupções. Gradualmente, com o passar do tempo e o decorrer das aulas, esse rigor foi, naturalmente, aumentando de forma a aproximar o ensino de cada modalidade da sua forma mais formal.

As instruções eram dadas no início da aula e a explicação/demonstração dos exercícios era realizada de forma a que os alunos, quando ouvissem a explicação ou assistissem à demonstração, estivessem de costas para o sol para que este não fosse um fator limitador na sua aprendizagem.

De modo a ter um maior controlo da aula, durante a realização de cada exercício, circulava sempre por fora do espaço delimitado usando sempre o *feedback* e o reforço positivo como forma prioritária de atuação sobre a execução de cada aluno. Por vezes reunia a turma para dar um *feedback* grupal se houvesse algum critério de êxito que a generalidade da turma estivesse com dificuldade em atingir.

Os alunos revelaram empenho e motivação para a prática da disciplina, adquirindo e atingindo a generalidade dos objetivos propostos para cada uma das modalidades lecionadas.

Em Pomares houve um aluno que me marcou de uma forma diferente dos demais. O “Né” era um aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e não gostava de fazer a aula de Expressão Física e Motora. No início, se calhar um tudo ou nada autoritário, chamava o “Né” à atenção e “obrigava-o” a fazer a aula. Com o tempo fui percebendo que o “Né” era de facto um menino especial e que, o que mais precisava era de tempo para brincar e alguém que o acompanhasse no seu mundo. Consegui por momentos atrair a sua atenção/concentração para as atividades propostas, mas passados “10” minutos o “Né” escondia-se num armário e chamava por mim para que o tentasse encontrar. Tinha três opções: ou lecionava, ou brincava com o “Né” ou, tentava fazer as duas coisas ao mesmo tempo. Com o tempo fui optando pela última e tentando gerir a situação da melhor forma sem comprometer o desenvolvimento normal da aula e tentando dar a atenção possível ao “Né”. Foi um exemplo claro dos dilemas éticos da profissão que referia Perrenoud (2000).

Foi o meu primeiro contacto com a inclusão e com as Necessidades Educativas Especiais. Sem qualquer tipo de formação na área, socorri-me da minha experiência familiar e da relação criada com dois primos portadores de deficiência. Não estava de todo preparado para lidar com uma turma de 20 alunos e 1 aluno como o “Né” embora acreditasse que “a diversidade é parte da natureza humana, por isso não é um problema, mas uma riqueza.” (Gaspar, A. et al., 2005)

A inclusão de alunos como o “Né” em aulas como a Expressão Física e Motora revelou-se um estímulo muito interessante para o seu desenvolvimento psicomotor. Apesar de todas as

dificuldades já referidas em gerir a situação, no final do ano letivo foi possível registar a evolução de algumas competências motoras do “Né”, como o correr, o saltar e até as técnicas mais elementares dos desportos coletivos abordados.

Por outro lado, o facto da restante turma lidar com um colega como o “Né”, foi sensibilizando-os para a existência de “meninos especiais” tornando-os mais tolerantes e compreensivos com a diferença. As ajudas e o sentimento de proteção dos restantes colegas para com o “Né” foi também algo devidamente estimulado e acolhido por todos. O “Né” era constantemente auxiliado e incentivado pelos colegas para a realização das suas tarefas.

A minha atuação neste caso específico contribuiu para a formação e realização integral dos alunos (ECD, 2013).

Refletindo um pouco mais sobre o que foi a minha atividade docente no Centro Escolar de Pomares em Melgaço e, no que diz respeito ao cumprimento do programa nacional de Educação Física para o primeiro ciclo, estes foram os anos onde foi mais fácil cumprir o programa do Ministério da Educação. As condições físicas e materiais que o Centro Escolar de Pomares oferecia eram, sem dúvida, um fator determinante para o bom funcionamento das AEC e, conseqüentemente, da Expressão Física e Motora.

Assim, além das aprendizagens resultantes das estratégias aplicadas no ensino da patinagem, as modalidades coletivas também registaram resultados relevantes. O ensino das técnicas mais elementares de cada modalidade, juntamente com a exercitação de situações em superioridade/inferioridade numérica, estimulou os alunos para a prática de cada uma das modalidades já referidas. A probabilidade de êxito na execução das tarefas propostas aumentou e, o foco no objetivo final (golo/cesto), revelou-se como um elemento catalisador para a aprendizagem de técnicas mais complexas como as combinações diretas e indiretas, o *overlap* ou o lançamento na passada.

Apesar das boas experiências vividas e dos conhecimentos adquiridos, foram 4 anos (dois em Vila Real e dois em Melgaço) em que a precariedade foi uma constante. Foi uma fase embrionária de um projeto (AEC) em que “todos tivemos de partir muita pedra”.

Ao longo destes anos fui amalhando alguns dias de serviço para continuar a alimentar o sonho de ser docente de Educação Física.

1.4 Substituição temporária em Ponta Delgada

Em 2010, apesar de estar a lecionar na Autarquia de Melgaço, fui opositor ao concurso de pessoal docente a nível nacional, para a Região Autónoma dos Açores e para a Região Autónoma da Madeira. Em dezembro fui colocado em Ponta Delgada nos Açores para realizar a primeira substituição temporária deste ano letivo durante um mês.

Fui colocado na Escola Secundária Antero de Quental, antigo “Liceu de Ponta Delgada”, escola com cerca de 200 docentes distribuídos por 19 grupos disciplinares, 12 assistentes técnicos e 52 assistentes operacionais.

No que diz respeito às infraestruturas para a prática desportiva, é de salientar as fantásticas condições para o desenvolvimento da disciplina: um campo de futebol de 7, um campo de ténis e dois polidesportivos.

Esta foi a experiência mais curta enquanto docente que tive e, como fui colocado no final de novembro, com o 1.º período próximo de chegar ao fim, limitei-me a seguir algumas orientações deixadas pelo colega que substituí, nomeadamente no que diz respeito à realização de um teste teórico às turmas que lecionei. As fichas de avaliação já estavam preparadas e eu só tive de as aplicar, corrigir e avaliar.

No liceu, como a escola era muito grande, o grupo de Educação Física tinha um *roulement* de espaços onde lecionávamos. Foi assim, que tive o primeiro (e único) contacto com o beisebol e as suas regras. Num outro momento, lecionei ténis também pela primeira vez tendo sido possível explorar alguns gestos técnicos mais usados como o serviço, os batimentos com uma e/ou duas mãos e o vólei.

Esta experiência permitiu-me participar enquanto membro efetivo no funcionamento dos conselhos de turma e entrar em contacto com toda a parte burocrática associada à atribuição de notas, verificação de pautas, assiduidade global dos alunos e medidas a adotar para intervenção no caso de alunos problemáticos ou com insucesso escolar. Esta experiência foi importante uma vez que o funcionamento deste órgão de gestão escolar era uma novidade para mim.

Como esta substituição temporária foi de curta duração, não foi possível registar grandes resultados do processo de ensino-aprendizagem resultantes da minha atividade docente.

Foi mais uma experiência num contexto completamente distinto ao que já tinha experienciado. Lecionei a turmas do terceiro ciclo pela primeira vez, juntei mais 30 dias ao meu tempo de serviço e, regresssei a casa.

1.5 Substituição temporária no Corvo

Um mês depois, em janeiro, voltei a ser colocado numa nova substituição temporária de 30 dias que acabou por se estender até ao final do ano letivo. Desta vez fui colocado na ilha do Corvo, na Escola Básica e Secundária Mouzinho da Silveira. Que experiência!

A ilha do Corvo é uma ilha com aproximadamente 400 habitantes e a população escolar era de 40 alunos e 15 professores.

Aqui foi, novamente, um desafio às minhas capacidades docentes visto que as turmas eram constituídas por poucos elementos, pois tinham uma média de 5/6 alunos por turma. Apesar de a escola não possuir balneários, esta dispunha de condições materiais adequadas para a prática de várias modalidades, o que me permitiu explorar a minha atividade docente de forma mais diversificada acabando por se tornar mais estimulante para os alunos.

O facto de as turmas serem tão pequenas levou-me a procurar novas estratégias e práticas pedagógicas do ensino da Educação Física. Assim, as aulas iniciavam-se com o habitual registo de presenças seguido por um exercício de aquecimento. Por norma optava por formas lúdico-desportivas ou, devido ao número reduzido de alunos, alguns exercícios de mobilidade articular e condicionamento geral. O ensino das modalidades coletivas era realizado através de jogos reduzidos de 2 x 2 ou de 3 x 3. Mais do que uma vez foi necessária a minha participação ativa na aula de forma a perfazer o número de praticantes pretendido para a aula em questão. Se, por um lado, a minha supervisão pedagógica saía “prejudicada” pela minha participação na aula, por outro lado, só assim seria possível a realização de alguns jogos devido ao reduzido número de alunos.

O facto de as turmas serem mais pequenas do que o normal permitiu uma maior repetição de determinados gestos técnicos e uma maior individualização do processo de ensino aprendizagem. Os *feedbacks* eram mais incisivos e a aprendizagem de algumas modalidades mais eficientes. Exemplo disso foi o ensino da ginástica em que, devido à correção constante

de determinadas técnicas e/ou movimentos, levou a que os alunos adquirissem os conteúdos lecionados de forma mais eficaz, pois a maioria dos alunos conseguiu aprender a realizar o rolamento à frente, à retaguarda, subir para pino, roda e rondada entre outros elementos.

O ensino do voleibol ganhou um particular destaque na minha prática pedagógica neste ano letivo devido ao Grupo Desportivo Escolar local. Como eu era o único professor de Educação Física da ilha, foi-me atribuída a missão de ser coordenador do referido grupo. Em horário pós-laboral, às terças e quintas, o ginásio da escola ficava à disposição do mesmo. Os elementos participantes abrangiam toda a população local, pelo que era normal encontrar alunos da escola e habitantes da ilha de todas as idades. Já existia o hábito, antes da minha colocação, destes se encontrarem nos referidos dias para jogarem voleibol, o que fazia com que os próprios alunos da escola tivessem uma maior aptidão para a prática desta modalidade.

As turmas da escola participaram também nos Jogos Desportivos Escolares a nível regional realizados na ilha de São Jorge durante três dias. No período preparatório para a participação dos alunos do Corvo foram realizados alguns treinos mais específicos para cada uma das modalidades em que iríamos participar. Como os elementos constituintes das equipas inscritas faziam parte de turmas diferentes, foi necessário treinar as modalidades coletivas em horário pós-laboral, de forma a criar as dinâmicas grupais possíveis para a participação nos referidos jogos.

A nossa participação foi uma experiência enriquecedora para mim porque, para além da gestão das equipas sob a minha responsabilidade, tive também que me focar no ensino de competências sociais como a gestão emocional do sucesso ou insucesso durante as competições, a higiene pessoal após as mesmas, saber-estar numa camarata ou até numa cantina, pois a maioria dos alunos possuía poucas vivências e/ou contacto com outras realidades fora da sua própria ilha.

Neste ano, além da planificação e leção da disciplina de Educação Física, fiz par pedagógico na disciplina de Cidadania. O tema que estava a ser explanado pela colega era o *Bullying* e, com a colaboração do nosso (único) aluno de 9.º ano, realizámos uma curta-metragem sobre o tema.

Inicialmente, o aluno foi desafiado por nós sobre esta ideia à qual respondeu positivamente e de forma entusiasta. De seguida, solicitamos-lhe que realizasse um guião, que redigisse uma história e que escolhesse as personagens. Numa fase posterior, após uma correção conjunta ao

guião, demos início às gravações. Envolvemos vários colegas, alguns habitantes da ilha e até a polícia local. Eu fiquei com o papel de “rufia” e o aluno com o papel de aluno vítima de *bullying*.

Na curta-metragem representaram-se algumas cenas em que um “rufia” abusava psicologicamente de um aluno em contexto escolar e em que passava impune a todas as moléstias que provocava, tendo levado a vítima de *bullying* a abandonar a escola. Apesar dos esforços da diretora de turma, o aluno não regressou mais e, uns tempos mais tarde, foi preso pela polícia local por estar a assaltar um café.

Não foi um filme com um final feliz, mas foi um final em que conseguimos colocar toda a comunidade escolar, principalmente os “mais crescidos”, a refletir sobre o tema e a importância que todos nós, como agentes educativos, temos nestas situações. Neste caso, pretendemos mostrar que a inoperância dos agentes educativos envolvidos nestas situações, pode acarretar graves consequências para as vítimas.

O discente pôde, com a realização desta curta-metragem, compreender e aprofundar melhor o conceito de *bullying* e as suas consequências. O filme foi exibido na festa final de ano letivo a toda a comunidade local, saindo, desta forma, valorizado e reconhecido o trabalho realizado pelo aluno no âmbito da disciplina de Cidadania.

Foi neste ano letivo (2009/2010) que experienciei as primeiras aulas observadas para a avaliação de desempenho docente. Esta avaliação foi realizada pela diretora da escola, docente de Geografia, que observou algumas aulas minhas e teceu comentários sobre o desenrolar das mesmas, em particular a nível da transição entre exercícios e da sua exemplificação aos alunos. A colega considerava que em todas as aulas eu deveria parar a aula para exemplificar todos os exercícios a realizar. Isto permitiu-me refletir sobre a minha atividade segundo o prisma de um docente que não é da área e questionar algumas das minhas práticas.

Numa aula posterior, experimentei a implementação das sugestões da colega e achei que, apesar de ter algumas vantagens, nomeadamente na correção técnica dos gestos individuais, a aula tornou-se menos dinâmica e estimulante para os alunos. Concluí que parar a aula para exemplificar é positivo na fase inicial de abordagem da unidade didática, como já fazia anteriormente, numa fase posterior isso acaba por se tornar num fator limitador da motivação

dos alunos para a disciplina, pois resulta num aumento das pausas e numa diminuição do tempo de empenhamento motor.

Senti pela primeira vez a solidão de ser docente longe de casa. Algo que muitos docentes sofrem pelo país fora. Foi durante este ano que tomei a mais importante decisão da minha vida pessoal e profissional: a ida para a ilha da Madeira.

1.6 Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família

Visto que o concurso docente para Portugal Continental se complicava ano após ano devido aos cortes orçamentais derivados de uma crise económica internacional, a ilha da Madeira tornou-se no único local no país onde poderia conciliar escola (eventualmente), com a namorada (também) professora e com o futebol no mesmo espaço geográfico.

Após algumas entregas de currículos em estabelecimentos de ensino particular nos anos de 2011 e 2012, em 2013, fui contratado pelo Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família (CRPSF). A minha formação em Educação Especial e em dança foram os fatores decisivos para a minha seleção para o corpo docente da escola de 1.º ciclo do Ensino Básico deste centro, onde permaneço até aos dias de hoje. Lecionar Expressão Física e Motora a crianças com Necessidades Educativas Especiais foi o novo capítulo da minha atividade docente. Além da docência de Expressão Física e Motora aos alunos da nossa escola, o meu horário contempla algumas horas para o desenvolvimento de atividades ocupacionais com os utentes institucionalizados no nosso centro, que se encontram fora da idade escolar obrigatória, e para a dinamização de um grupo de dança.

O CRPSF é um estabelecimento de saúde com intervenção especializada em saúde mental da Infância à Adolescência pedopsiquiatria, multideficiência e Educação Especial que possui uma lotação de 240 camas distribuídas por 7 unidades de médio e longo internamento, 2 residências de transição e 1 unidade de curto internamento de pedopsiquiatria. O centro é gerido pelo Instituto das Irmãs Hospitaleiras do Sagrado Coração de Jesus e tem nas suas instalações diversos serviços como:

- Pastoral da Saúde

- Serviço de Recepção e Admissões
- Serviços Técnico-Assistenciais
- Serviços Pedagógico-Educativos
- Serviços de Internamento
- Serviço de Reabilitação Psicossocial
- Serviço Sócio-Terapêutico
- Espaços Sócio-Culturais e de Lazer
- Serviços Administrativos
- Estágios pré-profissionais

Dentro do Serviço Pedagógico-Educativo encontramos a escola de 1.º ciclo que neste momento conta com 4 turmas e 1 turma da Unidade de Ensino Estruturado. Esta escola visa facultar o devido acompanhamento pedagógico aos utentes em idade escolar que não possam integrar-se nas escolas regulares da comunidade e proporcionar-lhes a possibilidade de adquirirem competências académicas e/ou funcionais.

1.6.1 Missão e Visão do CRPSF

No site das Irmãs Hospitaleiras é possível verificar a missão e visão do CRPSF:

“O centro tem como missão a prestação de cuidados diferenciados e humanizados, em saúde mental da infância e adolescência, pedopsiquiatria, multideficiência e reabilitação psicopedagógica (...)”

“A sua visão é a de ser um estabelecimento de saúde com intervenção especializada em saúde mental da infância à adolescência, pedopsiquiatria, multideficiência e Educação Especial. Inserido na comunidade, em contínua evolução no sentido da adequação sistemática e progressiva às necessidades da população em cada momento, centrada na assistência prestada, nos aspetos médicos, pedagógicos e sociais englobando a dimensão física, psíquica, relacional e espiritual dos utentes.”

1.6.2 Docência da Expressão Física e Motora a crianças portadoras de multideficiências

A docência da disciplina de Expressão Física e Motora a estes jovens é um desafio distinto de todas as experiências anteriores e será sobre estes últimos quatro anos, que incidirá mais aprofundadamente a reflexão sobre a minha prática pedagógica.

Ensinar estes jovens é uma experiência única todos os dias, pois, por um lado, temos alunos com boas capacidades motoras e, por outro, alunos com reduzida mobilidade.

Apenas alguns alunos possuem capacidades cognitivas para a compreensão de jogos desportivos coletivos. Por sua vez, ao nível da prática individual, nem todos possuem capacidades psicomotoras para a prática das atividades propostas. A maior parte destes alunos necessita de um trabalho individualizado muito mais direcionado para as suas reais capacidades funcionais.

É também frequente os alunos sofrerem retrocessos em competências simples já adquiridas, como deixar de caminhar alternando os apoios dos membros inferiores ou deixar de conseguir subir ou descer planos inclinados. Isto deve-se muitas das vezes a uma alteração de medicação, a uma ida a casa de fim de semana ou, simplesmente, devido a uma interrupção letiva mais prolongada.

Assim, torna-se deveras desafiante trabalhar com turmas de 7 ou 8 elementos e com necessidades/capacidades tão distintas. Todos os alunos da nossa escola são alunos com Necessidades Educativas Especiais e, como tal, todos possuem um Plano Educativo Individual (PEI). Na maioria dos casos, os alunos da nossa escola possuem um Currículo Específico Individual (CEI) como medida educativa do PEI. Desta forma, o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro estabelece que:

“entende-se por currículo específico individual, no âmbito da Educação Especial, aquele que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino”.

“É o nível de funcionalidade do aluno que determina o tipo de modificações a realizar no currículo e deverá dar resposta às necessidades mais específicas deste”.

A área da Expressão Física e Motora é designada formalmente nos CEI como Desporto e Saúde. Assim a parte do CEI referente à área de Desporto e Saúde foi elaborada por mim tendo como matriz o Programa Nacional de Educação Física. Os CEI foram, posteriormente, aprovados em conselho pedagógico, homologados pelo órgão de gestão e devidamente revistos pelo Centro de Apoio Psicopedagógico (CAP) do Funchal. A avaliação destes alunos é realizada numa perspetiva de controlo da evolução das aprendizagens e das aquisições funcionais adquiridas.

De seguida, segue o excerto exemplificativo de um CEI para a área de Desporto e Saúde.

Quadro n.º 1: Excerto de um CEI

Desporto e Saúde		
Objetivos gerais:		
<ul style="list-style-type: none"> • O aluno participará ativamente em todas as situações e procurará o êxito pessoal e do grupo, relacionando-se com cordialidade e respeito pelos seus companheiros, quer no papel de parceiros quer no de adversários; • O aluno elevará o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais básicas, particularmente da Resistência Geral de Longa Duração, da Força Rápida, da Velocidade da Reação Simples e Complexa, de Execução, de Frequência de Movimentos e de Deslocamento; da Flexibilidade; da Força Resistente e das Destrezas Gerais e Direcionadas. 		
Dimensões / áreas	Objetivos específicos	Descritores de desempenho
Perícias e manipulações	Manipulação de objetos com diferentes partes do corpo	Passar e receber a bola com as mãos
		Passar e receber a bola com os pés
		Driblar a bola com a mão
		Conduzir bola com os pés
		Lançar bola com as mãos
		Pontapear bola com os pés
		Manipulação de outros objetos
Deslocamentos e Equilíbrios	Realizar percursos transpondo diferentes obstáculos;	Subir degraus alternando os pés.
		Descer degraus alternando os pés
		Saltar por cima de obstáculos
		Caminhar em equilíbrio por cima da trave sueca
		Rastejar em decúbito ventral por baixo de obstáculos
		Rebolar por baixo de obstáculos

Jogos	Compreender e executar diferentes jogos individuais e coletivos;	Realizar jogos infantis
		Atletismo jogado
		Jogar basquetebol
		Jogar futebol
		Jogar ténis de mesa
Atividades rítmicas expressivas	Dançar;	Realizar coreografias através da imitação
		Realizar coreografias através da memorização
Ginástica	Realizar diferentes elementos gímnicos;	Rolamento à frente (engrupado)
		Rolamento à retaguarda (engrupado)
		Rotações - Realizar a volta completa sobre os apoios 360
		Flexão de tronco sobre os membros inferiores unidos e em extensão.
Percursos na natureza	Resistência geral;	Realizar percursos na natureza, em corrida e/ou em marcha;
Natação	Adaptação ao meio aquático; flutuar; mergulhar; nadar;	Flutuar em decúbito dorsal e ventral durante alguns segundos.
		Flutuar em decúbito ventral durante alguns segundos.
		Bater pernas com auxílio de pranchas
		Realizar a respiração.
		Recolher objetos do fundo da piscina.
		Mergulhar de pé
		Mergulhar de cabeça
		Técnica de Crawl
		Técnica de Costas
		Técnica de Bruços

Os descritores de desempenho expostos na tabela são avaliados segundo a seguinte terminologia: Adquirido, Não Adquirido, Em Desenvolvimento.

Assim, os blocos previstos pelo Programa Nacional de Expressão Físico Motora para o primeiro ciclo contemplam as perícias e manipulações, deslocamentos e equilíbrios, jogos, atividades rítmicas e expressivas, percursos na natureza, natação e ginástica.

A maior parte dos alunos da escola demonstram muitas limitações ao nível do seu desempenho motor. Desta forma, no bloco das perícias e manipulações, são usadas várias estratégias e materiais na sua abordagem. As aulas começam com uma pequena ativação geral através de pequenos deslocamentos e alguns exercícios de flexibilidade. São usadas raquetes, *sticks* de hóquei, bolas de diferentes tamanhos e texturas, entre outros. Os alunos vão de

forma individual ou aos pares exercitando alguns gestos técnicos com os materiais disponibilizados no início da aula (condução de bola com um *stick*, toques de sustentação com uma raquete, passes, lançamentos, entre outros). Existem turmas em que é possível fazer evoluir a aula para uma situação de jogo final, mas na maioria das turmas, as perícias individuais ou em pares acabam por ser o objetivo final da mesma. Nestas turmas os alunos são desafiados e estimulados a realizar diferentes execuções em função dos materiais usados.

No que diz respeito aos deslocamentos e equilíbrios, mais uma vez, os materiais disponíveis acabam por propiciar uma abordagem mais completa deste bloco. São explorados vários movimentos como o subir, descer, rastejar ou rebolar. São usados pinos, cones, arcos, bancos suecos e barreiras. São criados alguns circuitos que, de forma individual, são transpostos por cada um dos alunos (com a ajuda do professor, das professoras titulares de turma ou até das ajudantes de ocupação do centro). A maior condicionante, neste caso, acaba por ser a reduzida autonomia de alguns alunos o que implica um acompanhamento individualizado para a execução de cada tarefa proposta. Os circuitos vão progressivamente, ao longo da aula, sendo alterados de forma a solicitar o maior número de ações motoras distintas aos alunos.

No bloco dos jogos, por sua vez, são explorados jogos lúdico-desportivos sempre que possível. Os jogos da raposa ou do cola e descola são os mais vezes exercitados. Nas turmas em que não é possível a abordagem ao jogo formal de alguma modalidade coletiva, são explorados apenas os gestos técnicos mais simples como o drible, o passe, o lançamento ou até o remate. O bloco dos jogos é muitas vezes usado como uma atividade complementar ao bloco dos deslocamentos e equilíbrios. Ou seja, nas aulas em que estão a ser explorados circuitos referentes ao bloco de deslocamentos e equilíbrios, no final da aula sempre que possível, são realizados alguns dos jogos descritos.

Os percursos na natureza adquirem alguma expressão em turmas com capacidades motoras mais reduzidas, aproveitando assim o facto de a área do CRPSF ser muito grande, são realizadas algumas caminhadas com determinados alunos pelo centro, contribuindo desta forma, para o desenvolvimento da resistência individual dos mesmos, bem como, para o conhecimento do espaço circundante. Além disso, a existência da exploração de uma quinta no centro também não é descurada. Deste modo, o percurso realizado contempla, por vezes, uma visita à quinta onde é possível promover o contacto dos alunos com as galinhas, os patos e os perus aí existentes desenvolvendo também a interação destes com a natureza.

As atividades rítmicas e expressivas são também exploradas e, socorrendo-me da minha formação em dança, são desenvolvidos alguns trabalhos para apresentação em festas. Nestas aulas, os alunos são convidados a realizar coreografias por imitação, seja de mim próprio, ou de alguma coreografia exibida através de um computador portátil indo ao encontro das competências preconizadas por Perrenoud no que diz respeito à utilização de novas tecnologias.

Já quanto à ginástica, esta é explorada através de elementos gímnicos mais simples como o rolamento à frente e o rolamento à retaguarda, sendo estes elementos ensinados através de várias progressões pedagógicas como o ensino da “bolinha” ou o rolamento em planos inclinados.

Por sua vez, a natação é um bloco que assume algum protagonismo no CRPSF devido à piscina e materiais específicos da modalidade existentes no centro. Assim, todas as turmas têm no seu horário dois tempos letivos de natação. Aqui, mais uma vez, em função da turma, são exploradas diferentes abordagens do ensino da natação. Se, por um lado, existem alunos que não vão muito além da adaptação ao meio aquático, a verdade é que também há alunos em que o ensino dos diferentes estilos de natação se torna verdadeiramente gratificante, pois não há nada melhor do que acompanhar um aluno que não sabe nadar no início do ano e que no final do ano ganha uma medalha nos Jogos Especiais inseridos na semana do Desporto Escolar, promovidos pela Secretaria Regional de Educação. Socorrendo-me das minhas aprendizagens académicas e da minha experiência como ex-atleta de natação, lecionei os estilos de *crawl*, bruços e costas abordando primeiramente o batimento de pernas de cada um dos estilos, seguido pela técnica de braços e só numa fase posterior a técnica da respiração.

Refletindo um pouco mais sobre a minha prática pedagógica no CRPSF, posso afirmar que a docência a crianças portadoras de multideficiências tem sido também uma fonte de aprendizagem constante de novas estratégias de ensino, uma vez que o decurso planificado da aula é muitas vezes alterado pelas mais diversas situações como convulsões, agressões entre pares, “birras”, etc. Por outro lado, o planeamento da aula ou a estratégia de ensino adotada nem sempre encontra a aplicação prática esperada sendo, por isso, necessário recorrer a outras estratégias ou planos alternativos.

Todos estes alunos possuem um *background* do mais variado possível e imaginário. Situações de *bullying* familiar, exploração infantil, fome, maus tratos, ou simplesmente estados de

revolta por estarem “abandonados” ou também pelo facto de se encontrarem institucionalizados.

As maiores dificuldades prendem-se com a gestão de conflitos entre pares. Cada dia a atuação é distinta e variada em função de determinada situação. A solução de hoje pode não funcionar no dia seguinte, nem se aplicar da mesma forma a todos os alunos. A atenção dada a esta componente potencia a aquisição de competências sociais de saber estar, saber ganhar/perder, partilhar ou ajudar o colega, que neste contexto se revestem de elevada importância e que são muitas vezes os ganhos invisíveis da nossa ação diária no centro.

Analisando as diferentes estratégias de ensino abordadas anteriormente na lecionação dos blocos referidos, o ensino de habilidades motoras individuais de forma analítica apresenta, segundo Costa (2003), as seguintes vantagens e desvantagens:

Vantagens:

- O ritmo de aprendizagem é individualizado;
- As correções são facilmente aplicadas.

Desvantagens:

- Ambiente monótono e pouco atraente (desmotivante);
- Não estimula a criatividade do aluno.

Por outro lado, uma abordagem mais global dos conteúdos lecionados apresenta segundo o mesmo autor as seguintes vantagens e desvantagens:

Vantagens:

- Permite a participação de todos os elementos envolvidos;
- Motivação.

Desvantagens:

- O aluno demora a ver os seus progressos individuais, podendo desmotivar;
- Não permite um ensino individualizado direcionado para as capacidades/limitações de cada um.

Já o método integrado de ensino, segundo Lopes (2006) é aquele que, respeitando a individualidade do aluno, pode ser aplicado numa sequência crescente de complexidade, apresenta as seguintes vantagens e desvantagens:

Vantagens:

- As atividades estimulam a resolução de problemas e desenvolvem e incentivam a participação ativa na aula (Canfield e Reis, 1998)

Desvantagens:

- Processo de ensino-aprendizagem mais lento (Canfield e Reis, 1998)

Neste contexto, na maioria das turmas, o método de ensino mais vezes usado por mim foi o analítico apesar de ser um método de ensino desmotivante e monótono como referiu Costa (2003). A maioria destes alunos não consegue passar da execução individual de gestos técnicos devido às suas limitações cognitivas e este método de ensino acabou por se revelar bastante útil devido ao prazer que os alunos revelavam ao serem bem-sucedidos em cada tarefa, por mais elementar que fosse. Neste contexto, experimentei também uma abordagem mais global e o método integrado, no entanto, e contrariamente aos autores supracitados, os alunos acabavam por se desmotivar e perder o interesse pelas atividades propostas devido ao grau de dificuldade das mesmas ou simplesmente por não conseguirem compreender o que deviam ou não fazer devido às suas limitações.

Já em algumas turmas em que os alunos apresentam capacidades cognitivas mais desenvolvidas, o método analítico não se revelou a melhor opção. Os alunos rapidamente se desmotivavam, o que despoletava situações de conflito e indisciplina.

Neste sentido, apostei num método mais global que me permitia envolver todos os alunos nas atividades, tornando a aula mais dinâmica e aumentando o número de ações motoras realizadas por cada aluno, o que se traduziu numa aprendizagem mais alargada dos conteúdos.

Nas vezes em que adotei o método de ensino integrado nestas últimas turmas, o resultado não foi o esperado visto que estes alunos reagem mal à correção constante das suas ações motoras. Além disso, a diminuta capacidade de atenção/concentração destes alunos levou a que este método não tivesse sido eficaz, pois os alunos ficavam rapidamente frustrados por não conseguirem corrigir as ações solicitadas. Por outro lado, os alunos revelavam pouco

interesse pelo aperfeiçoamento das técnicas estando mais interessados em competir com os seus colegas independentemente de praticarem corretamente ou não a modalidade abordada.

Em suma, esta experiência permitiu-me concluir que, neste tipo de contexto, o público-alvo condiciona o funcionamento do método de ensino, logo, a aplicação dos diferentes métodos deve ser sempre adaptada e ajustada à turma em específico.

Além disso, em vários momentos da minha ação enquanto docente de Expressão Física e Motora neste contexto, os resultados atingidos têm sido pouco visíveis devido aos poucos progressos realizados pela maioria dos alunos. É, no entanto, enquanto agente educativo que esses ganhos reduzidos adquirem outra expressão, pois estes pequenos ganhos para crianças com tantas limitações são muito importantes para o desenvolvimento da sua autonomia e bem-estar.

Por outro lado, em alguns (poucos) casos os ganhos são significativos. Assim, destaco por exemplo, o caso de uma aluna que se locomovia em cadeira de rodas e que, em conselho de turma, decidimos que a cadeira fosse retirada gradualmente. Hoje em dia, essa mesma aluna anda pelo seu próprio pé usando a cadeira, exclusivamente, para distâncias maiores. Claro que não foi (apenas) nas aulas de Expressão Física e Motora que a mesma “começou” a andar, mas foi uma tomada de posição/ação que catalisou todo o processo com o auxílio de todos os agentes educativos envolvidos (professores, enfermeiros, fisioterapeutas e auxiliares de ocupação).

1.6.3 Planificação

Para Cruz (2015, citando Januário, 1984, p.32), planejar não significa predizer o futuro, mas sim condicionar o futuro em função das condições do presente.

De facto, o planeamento é outra questão que é posta em causa todos os dias neste contexto devido à volatilidade comportamental destes jovens, pelo que as condições do presente, como afirmava Januário, são, neste contexto, quase sempre imprevisíveis.

Por exemplo, no dia em que tenho planeado desenvolver o ensino da modalidade de basquetebol, já houve elementos que começaram a gritar compulsivamente com o medo do

som das bolas a bater no chão ou alunos a esconderem-se na casa de banho com medo das bolas. O planeamento de cada aula é quase sempre, visto, revisto e alterado em função das mais variadas situações sem nunca perder de vista o planeamento anual e os objetivos específicos de cada CEI.

Para Mascarenhas (1995), o professor deve organizar o percurso de desenvolvimento dos alunos e, como tal, deve selecionar os objetivos que ambiciona que os seus alunos alcancem no final do ano letivo.

Neste sentido, e tendo em conta que quase todos os alunos possuem um CEI como medida educativa, são definidos objetivos específicos mais simples para cada um dos alunos como já foi explicado anteriormente. Se, por um lado as competências a atingir são mais específicas e adequadas a cada um dos alunos individualmente, por outro lado, torna-se bastante desafiante desenvolver competências em alunos com capacidades tão heterogéneas. Exemplo disso é o desenvolvimento do bloco das atividades rítmicas e expressivas em que uma das competências a adquirir (definida por mim) é a aquisição de coreografias através da imitação. Acontece que, numa das turmas tenho um aluno surdo-mudo o que me coloca perante duas possibilidades: ou me centro nas competências a adquirir do resto da turma; ou desenvolvo as competências possíveis do aluno em questão. Assim, aprez-me destacar o papel fundamental das professoras titulares de turma que nas aulas de Expressão Física e Motora desenvolvem o papel de coadjuvantes, o que acaba por facilitar o bom funcionamento das mesmas seja através de atividades alternativas seja pelo estímulo e apoio dado às atividades desenvolvidas.

Desta forma, além da análise dos programas e das competências a atingir no final do ciclo e do Projeto Educativo de Escola, bem como do Plano Anual de Atividades, é sempre necessário proceder a um ajustamento de conteúdos e definição de objetivos mais simples para cada um dos alunos da nossa escola. Também os recursos humanos, materiais e de espaço são tidos em conta nesta planificação para que esta melhor se ajuste às necessidades/capacidades e motivações individuais de cada aluno.

Piéron (1992) refere que as unidades didáticas correspondem aos períodos durante os quais a atividade se concentra numa modalidade desportiva.

Adequando a docência ao grupo específico de alunos do CRPSF, nem sempre é possível dar seguimento a uma unidade didática específica durante um período alargado de tempo, pois estes alunos desmotivam-se muito facilmente e lidam muito mal com o insucesso acabando

mesmo por se frustrarem facilmente, como já referido. Deste modo, a aprendizagem de novas habilidades tem de ser sempre muito cuidadosa para que os alunos obtenham o sucesso esperado. De qualquer forma, excluindo as suas atividades preferidas como o futebol e a natação (na generalidade), o ensino de uma só unidade didática acaba por criar uma desmotivação e perda de interesse pela Expressão Física e Motora, o que não é o pretendido. Portanto, as aulas procuram sempre ser o mais variadas possível sem esquecer os objetivos anuais delineados juntamente com a professora titular e a professora de Educação Especial aquando da elaboração dos CEI de cada um.

A avaliação deste tipo de alunos é um processo particular que será explicado no ponto seguinte.

1.6.4 Avaliação

A avaliação, destes alunos é realizada de acordo com os descritores de desempenho, incluídos nos CEI de cada um. O seu progresso na aquisição de novos níveis é também um resultado observável da minha prática.

Assim, os meus procedimentos de avaliação têm assentado sistematicamente numa avaliação diagnóstica inicial, que poderá ser formal ou informal, para verificação de quais os descritores que os alunos de facto já adquiriram, isto porque, tal como referido anteriormente, uma pausa letiva ou uma alteração da medicação é suficiente para provocar retrocessos na aprendizagem. Posteriormente, são estabelecidos objetivos alcançáveis pelos alunos e atualizado o CEI, uma vez que se trata de um documento que não é estanque e que é frequentemente adaptado ao aluno consoante a sua evolução ao longo do ano. Durante o período vou registando os progressos dos alunos, não sendo feita uma avaliação sumativa dos mesmos devido à volatilidade das aulas e à impossibilidade de abordar unidades didáticas de forma convencional. Faço sim uma avaliação contínua em que todas as atividades realizadas contribuem para uma avaliação da evolução ou não dos alunos face aos objetivos estabelecidos, não lhes sendo atribuídas menções qualitativas, apenas as referidas anteriormente (Adquirido, Não Adquirido ou Em Desenvolvimento).

No ano letivo 2016/2017 uma das turmas não tinha nenhuma medida educativa do PEI e, como tal, foi seguido o currículo regular sendo avaliados de forma mais convencional, tendo sido atribuídas as menções qualitativas estabelecidas para o 1.º ciclo do Ensino Básico. Uma vez mais o processo de avaliação iniciou-se por um momento diagnóstico, bloco a bloco, fez-se uma avaliação formativa ao longo da abordagem de cada bloco e no final do período uma avaliação sumativa dos blocos abordados.

Deste modo, a avaliação está integrada na administração da progressão das aprendizagens, assim como na conceção e evolução dos dispositivos de diferenciação (sendo o PEI e o CEI os documentos orientadores principais) tal como preconizado no ECD.

Além das condicionantes já descritas, o maior desafio na maior parte dos grupos prende-se com a gestão e mediação de conflitos entre pares, o que nos leva ao próximo ponto do presente relatório: a liderança.

1.6.5 Liderança

Para Sprinthall e Sprinthall (1993) a liderança efetiva do professor contribuirá para que a turma se comporte como um grupo que funcionará de forma harmoniosa.

A liderança e a gestão de emoções/conflitos atingem, neste contexto, um patamar de importância extremo para o bom funcionamento das atividades, nomeadamente da disciplina de Expressão Física e Motora.

De facto, a gestão das emoções de um grupo de jovens portadores de multideficiências é algo que se vai adquirindo com o tempo e a experiência. Por melhor conhecimento que se tenha de como lidar com diversas situações de conflito, nenhuma nos prepara para lidar com a agressão física entre pares, a agressão verbal ou a autoagressão.

Nestes casos, quase diários, o planeamento está sempre colocado em causa senão mesmo, algumas vezes, passado para segundo plano.

1.6.6 Estratégias e gestão de conflitos

Todas estas situações relatadas anteriormente merecem sempre da parte do professor uma reflexão crítica e uma “experimentação” de diferentes estratégias para evitar determinadas situações de conflito ou simplesmente para incentivar os alunos à realização de determinada atividade.

Para Leitão (2010, citando Johnson & Johnson, 1981) as pessoas envolvidas num conflito têm que lidar, simultaneamente, com a preocupação em satisfazer as suas necessidades e alcançar os seus objetivos e com a preocupação em manter uma relação positiva e adequada com a outra pessoa. Os mesmos autores consideram cinco estratégias básicas de gestão de conflitos:

- A estratégia da imposição, onde os objetivos a atingir assumem uma importância maior do que as relações;
- A estratégia da delicadeza, onde a preocupação essencial é a de manter uma relação de cordialidade e confiança mútua;
- A estratégia do afastamento, onde a melhor forma de gerir o conflito poderá ser ignorando-o para evitar o seu desencadeamento ou aumento;
- A estratégia da negociação, onde os objetivos e as interações são igualmente importantes, iniciando-se um processo de negociação integrativa procurando chegar a um acordo que satisfaça ambas as partes;
- A estratégia do compromisso, quando parece improvável chegar a um entendimento, assenta em que poderá ser necessário prescindir de parte dos objetivos e sacrificar ligeiramente a relação de forma a chegar a um acordo/compromisso.

Os alunos são sempre estimulados e incentivados para a realização das tarefas, no entanto, por diversas razões existe sempre um ou outro elemento que não quer realizar determinada tarefa. Neste caso, e em função do aluno em causa e das suas reais motivações, são experimentadas diferentes estratégias. Nem sempre o “obrigar” o aluno à realização da tarefa é o melhor caminho (estratégia da imposição). Por vezes é preferível pedir que o aluno realize a tarefa pretendida pelo professor prometendo que depois se realizará a tarefa pretendida pelo aluno (estratégia da negociação). Exemplo disso são as aulas do bloco de atividades rítmicas e

expressivas, pois nem todos os alunos gostam ou querem realizar a atividade proposta, no entanto, se for negociado que, após realizarem a coreografia pretendida, poderão jogar alguma modalidade do seu agrado, a aula decorre de forma natural e com o sucesso pretendido. Na maioria dos grupos, a estratégia da negociação é a que melhores resultados obtém. No entanto, a estratégia da imposição revela-se também muitas vezes necessária.

Apesar de estas duas estratégias (imposição e negociação) serem as que mais utilizo, ocasionalmente utilizo a estratégia da delicadeza quando por exemplo, tenho um elemento na turma com uma grande influência no grupo e a sua participação ou não na aula leva a uma dinâmica diferente do processo de ensino-aprendizagem, em que, quando esse elemento participa, a turma consegue efetuar uma aprendizagem mais eficaz.

A estratégia do afastamento é usada pontualmente quando há uma situação menor que não interfira com o bom funcionamento da aula e a minha intervenção, através de outra das estratégias citadas acima, não será benéfica para a resolução do conflito podendo eventualmente aumentá-lo.

Já a estratégia do compromisso, utilizo-a esporadicamente quando o objetivo a cumprir, por exemplo, a aquisição de uma coreografia específica no bloco das atividades rítmicas e expressivas não tem como constrangimento um prazo definido (como a apresentação de alguma coreografia nalgum momento específico), neste caso, torna-se mais importante a atividade física em si do que o objetivo da aquisição da referida coreografia.

Além disso, a própria alternância de atividades funciona como uma forma de prevenir situações conflituosas. Por exemplo, se a modalidade abordada for o futebol e, os alunos estiverem a extravasar o funcionamento normal da aula e das suas regras, a abordagem de um desporto em que não haja contacto físico, como o ténis de mesa ou o voleibol, torna-se numa solução para esse problema. Em ambos os métodos damos como cumprida o ECD no que diz respeito ao “reconhecer e respeitar as diferenças culturais e pessoais dos alunos...”

1.6.7 Grupos ocupacionais

Os utentes institucionalizados nos diferentes blocos usufruem também de algumas atividades ocupacionais de carácter lúdico-pedagógico como a Música, o Atelier das Artes, a Educação Física, a Dança, os treinos de Futebol entre outros.

A docência a estes grupos de utentes é sem dúvida uma experiência nova e distinta dentro desta realidade já por si tão ímpar. Os utentes são agrupados em diferentes blocos de internamento em função das suas necessidades/capacidades individuais. No entanto, as suas capacidades motoras e cognitivas continuam a ser bastante díspares dentro do mesmo grupo. Assim sendo, nos últimos quatro anos, lecionei Educação Física aos utentes do B6 e do B7 (designação dada aos blocos destinados a utentes com deficiências mentais profundas). Com estes utentes tenho optado por lecionar os conteúdos abrangidos pela perícia e manipulação de objetos e pelos deslocamentos e equilíbrios.

Assim, com o B6, a aula inicia-se com a caminhada realizada do bloco até ao ginásio, tratando-se de uma fase inicial de ativação geral. Como estes utentes têm uma reduzida autonomia, é necessário que os professores se desloquem ao bloco de internamento para trazer os utentes para as atividades. A interação com estes utentes tem registado algumas melhorias e quase todos já desenvolveram capacidades motoras como o agarrar uma bola, transportá-la ou até mesmo lançá-la. A arrumação do material no final da aula é também realizada pelos utentes acabando por ser mais uma estratégia que visa o desenvolvimento de ações motoras como o agachar, apanhar, transportar, colocar, etc. No que diz respeito aos deslocamentos e equilíbrios, e devido à reduzida autonomia já referida acima, estes utentes necessitam de um acompanhamento individual para a realização de cada circuito proposto. Estimula-se o equilíbrio e a coordenação motora ao atravessarem o banco sueco, ao rastejar ou rebolar por baixo de alguns obstáculos ou até mesmo ao trepar por cima de um plinto.

Por sua vez, com o grupo do B7, apesar da maioria dos elementos estar ao nível dos utentes do B6 relativamente ao seu desempenho motor, já foi possível realizar um jogo de *boccia* entre mim e uma utente. A utente não percebe as regras do jogo, mas sabe que a bola que estiver mais perto da branca é a vencedora.

Estes são os grupos mais desafiadores no que diz respeito à docência, visto que, não há uma evolução diária visível na aprendizagem dos alunos.

1.6.8 Participação nos Jogos Especiais

Todos os anos a Atividade Motora Adaptada da Direção de Serviços do Desporto Escolar (AMA/DSDE) realiza encontros de desporto adaptado para jovens portadores de multideficiências de toda a Região Autónoma da Madeira (RAM). O *goallball*, o *boccia*, a natação, o basquetebol, o atletismo e o futebol são algumas das modalidades desenvolvidas por esta equipa que tem o seu ponto mais alto na realização dos Jogos Especiais integrados na semana do Desporto Escolar.

A participação nos Jogos Especiais é um dos momentos mais ansiados pelos jovens do CRPSF ao longo do ano.

O meu horário já contemplou horas para os treinos de futebol, de *boccia* e de *goalball*. Neste momento, devido à redução do número de alunos em idade escolar no centro e à conseqüente redução de pessoal docente, estas horas de treinos para os Jogos Especiais já não existem. Ou seja, todas estas modalidades são “treinadas” juntando os alunos da escola com os utentes do centro, sempre que possível. Não é de todo a melhor forma de preparar as equipas para a participação nos jogos, mas é a forma possível, pois o ideal seria que cada uma destas modalidades tivesse (pelo menos) uma hora semanal para a sua prática. De qualquer forma, é nossa missão nesta semana levar o maior número de jovens a participar/competir independentemente dos resultados desportivos alcançados. O CRPSF acaba por participar todos os anos com aproximadamente 100 jovens inscritos nas mais diversas modalidades. No fundo acaba por ser mais um momento em que os nossos alunos/utentes têm a oportunidade de conviver/competir com outros jovens de outras instituições com limitações/capacidades semelhantes. “Ganhar ou perder é desporto” acaba por ser uma frase, algumas vezes repetida. É ao longo do ano que a participação na semana do Desporto Escolar é preparada, dando particular importância ao respeito pelo outro (colegas, adversários ou árbitros). Estes valores são, para nós, indispensáveis para a participação dos nossos jovens neste encontro regional do desporto adaptado.



Figura n.º 1: *Boccia*



Figura n.º 2: *Goalball*



Figura n.º 3: *Basquetebol*



Figura n.º 4 *Atletismo*



Figura n.º 5: *Entrega de medalhas*

1.6.9 Projetos e atividades desenvolvidos no CRPSF

Existem vários projetos e atividades dinamizados pelo centro com a responsabilidade direta dos docentes da escola. Uns são desenvolvidos para os jovens e outros para os seus colaboradores. Segue um exemplo da planificação anual de atividades da escola do CRPSF relativa ao ano letivo 2016/2017:

Quadro n.º 2: Excerto do Plano Anual de Atividades da escola

1.º período			
Atividades	Objetivos	Destinatários	Calendarização
Pão por Deus e Magusto	Relembrar tradições	Comunidade CRPSF	31/10/2016
Dia Mundial da Pessoa com Deficiência	Sensibilizar e divulgar para a problemática da criança com deficiência	Comunidade CRPSF	06 e 07/12/2016
Festa de Natal	Promover atitudes de convívio, partilha, solidariedade e respeito pelos outros	Comunidade CRPSF e Encarregados de Educação	14/12/2016
2.º período			
Cantar dos Reis	Relembrar tradições	Comunidade CRPSF	05/01/2017
Varrer dos armários	Promover atitudes de convívio, partilha, solidariedade e respeito pelos outros	Comunidade CRPSF	16/01/2017
Carnaval	Promover o desenvolvimento da imaginação e criatividade	Comunidade CRPSF	23/02/2017
Via Sacra ao vivo	Encenar e refletir sobre os momentos vividos por Jesus Cristo	Comunidade CRPSF	31/03/2017
Festa da Páscoa	Promover atitudes de convívio, partilha, solidariedade e respeito	Comunidade CRPSF	04/04/2017
3.º período			
<i>Peddy Paper</i>	Promover o convívio informal entre colaboradores	Comunidade CRPSF	24/04/2017
Dia Mundial da Dança	Promover e incentivar o gosto pela dança	Comunidade CRPSF	28/04/2017
Jogos de primavera	Promover a prática de jogos lúdico desportivos	Comunidade CRPSF e instituições convidadas	03/05/2017 (internos) 10/05/2017 (externos)
Jogos especiais	Promover a prática da atividade física	Alunos da escola e utentes dos grupos ocupacionais	

Dia Mundial da Criança	Reconhecer direitos e deveres das crianças	Jovens do CRPSF	01/06/2017
Exposição do atelier de arte	Promover trabalhos elaborados no atelier de arte	Comunidade CRPSF	
V edição das Olimpíadas Hospitaleiras	Promover atitudes de convívio, partilha, solidariedade e respeito pelos outros	Comunidade CRPSF	
Festa Final	Promover atitudes de convívio, partilha, solidariedade e respeito pelos outros	Comunidade CRPSF	22/06/2017

Todas as celebrações, desde o Natal, ao Carnaval, à festa da Páscoa, dia Mundial da Criança e festa de final de ano, realizadas no centro envolvem a colaboração dos docentes da escola. O corpo docente da escola participa também no grupo coral do centro e colabora ativamente na celebração de todas as eucaristias celebradas ao longo do ano incluindo a representação da via-sacra.

De seguida serão explanadas as atividades que são da responsabilidade direta do grupo de Expressão Física e Motora e que, conseqüentemente, envolvem a minha participação ativa no seu planeamento, organização e desenvolvimento.

1.6.9.1 Jogos de Primavera

Os Jogos de Primavera são uma espécie de jogos sem fronteiras adaptados aos utentes do CRPSF, num primeiro momento, e a utentes dos Centros de Atividades Ocupacionais (CAO) da RAM num segundo momento.

Nos jogos internos (primeiro momento) são apuradas as melhores 2/3 equipas de utentes do centro para os jogos externos (segundo momento). Os jogos de primavera externos são realizados na semana seguinte aos jogos de primavera internos. Para essa fase são convidados

vários CAO que juntamente com as 2/3 equipas apuradas dos jogos internos participam nestes jogos de carácter lúdico-desportivo.

Todos os anos existem adaptações pontuais ao regulamento. Por norma, as equipas são constituídas por 12 elementos em que 1 deles está em cadeira de rodas englobando um total de aproximadamente 100 participantes divididos por 8 equipas. São convidados dois colaboradores para que apadrinhem cada equipa e para que os acompanhem/ajudem durante a atividade. Grande parte da constituição das equipas transita de ano para ano.

Na fase da preparação e organização da atividade existem vários momentos de grande importância para o bom desenrolar da atividade. São agendadas reuniões com as irmãs e responsáveis de cada bloco para rever as equipas de forma a tentar “equilibrá-las” da melhor forma, suprir alguma ausência ou até inserir possíveis novos alunos/utentes.

Definidas as equipas, são definidos os jogos e o seu regulamento específico. São convidados os padrinhos e sorteadas as equipas por cada par de padrinhos numa reunião onde também é explicado o funcionamento de cada jogo.

Posteriormente, cada padrinho deve realizar a inscrição de cada um dos elementos da sua equipa nos jogos propostos (cada elemento participa em entre 2 a 4 jogos no máximo por edição com o objetivo de permitir a participação de todos os alunos/utentes das equipas e, não só, os “mais fortes”).

É agendada uma reunião com o restante corpo docente, denominado de “equipa de logística”, responsáveis pelo auxílio nas arbitragens, registo de resultados, câmara de chamada e até locução dos jogos.

São organizados 7 a 8 jogos com diferentes graus de dificuldade numa atividade que envolve toda a comunidade hospitaleira.

Este ano realizámos a 17.^a edição dos Jogos de Primavera.

É de facto uma atividade de grande responsabilidade, pois além de envolver grande parte da comunidade hospitaleira, num segundo momento envolve também CAO de diferentes origens da RAM. Os jogos devem ser bem pensados e, experimentados, para que se adequem da melhor forma a todas as capacidades dos nossos alunos/utentes e não só.

Além disso, a dinâmica da atividade tem de ser muito forte para evitar grandes tempos de espera entre cada jogo, os tempos de transição entre os mesmos devem ser mínimos, o que requer uma grande articulação entre todos os colegas envolvidos na organização. Além disso, somos desafiados pela direção do CRPSF a inovar na realização da atividade todos os anos, o que nos leva a desenvolver 5 jogos novos por cada edição. O desenvolvimento destes jogos acaba por ser o maior desafio para o grupo de Expressão Física e Motora do centro. Ao longo do ano letivo vamos investigando e debatendo sobre possíveis novos jogos a apresentar e possíveis dinâmicas para a realização dos mesmos, adequando-os à população alvo da atividade.

A marcação dos campos é feita no dia anterior quer com giz, quer com fita-cola de pintor. Os espaços de cada jogo são delimitados e os materiais dispostos pelo campo antes do início da atividade, para que esta flua sem grandes demoras. Isto leva a que a parte logística da atividade se torne numa “correria frenética” por parte de quem organiza. Só com o conhecimento das principais valências de cada um dos colegas e de um bom trabalho de equipa se torna possível realizá-la com a dinâmica desejada.

A dinamização dos Jogos de Primavera nos últimos 4 anos permitiu-me desenvolver e melhorar as minhas competências ao nível da organização e planeamento deste tipo de atividades. A seleção de jogos adequados a 100 jovens tão distintos entre si, bem como o nível de dificuldade de cada um deles foi outra valência por mim desenvolvida, indo ao encontro do estabelecido na visão do CRPSF no sentido da adequação às necessidades da população. A necessidade constante de experimentar e testar os jogos escolhidos foi outra aprendizagem que realizei, pois nem sempre os jogos selecionados têm o funcionamento idealizado antes de serem postos em prática.

1.6.9.2 Olimpíadas Hospitaleiras

As Olimpíadas Hospitaleiras são uma atividade dinamizada também pelo grupo de Expressão Física e Motora, mas, neste caso, a sua organização é feita em articulação com a direção do centro para todos os seus colaboradores.

Tem a duração aproximada de 5 meses e é realizada entre o mês de março e o mês de julho com uma periodicidade, sempre que possível, quinzenal. São várias as jornadas e variadas as modalidades em que as equipas de colaboradores se defrontam. É uma atividade desenvolvida em horário laboral como forma de reconhecimento da direção do CRPSF do esforço e dedicação dos seus colaboradores.

São realizadas, por norma, 10 jornadas dos mais variados jogos: futebol, andebol, basquetebol, novas tecnologias, voleibol, *badminton*, entre outras.

Durante as Olimpíadas cabe aos professores de Expressão Física e Motora a elaboração e apresentação do projeto, divulgação aos colaboradores, recolha de inscrições, sorteio das equipas para que todos os serviços do centro fiquem assegurados. Participam dois elementos por equipa em cada jornada. A Casa de Saúde Câmara Pestana participa também com 3 equipas perfazendo um total de 10 equipas.

As Olimpíadas têm um regulamento específico elaborado por nós que, acima de tudo, apela e incentiva à participação dos colaboradores no maior número de jornadas possível.

No final de cada jornada são divulgados os resultados da mesma e a respetiva classificação geral através da sua afixação no bar do centro, envio por e-mail para cada um dos participantes e divulgação na página oficial do Facebook do CRPSF.

Este ano realizámos a V edição das Olimpíadas Hospitaleiras e conseguimos um aumento do número de inscritos na atividade, o que, por si só, já é um indicador positivo da nossa atuação na comunidade hospitaleira.

Todas as jornadas têm uma atividade principal que envolve 4 equipas. Simultaneamente, são desenvolvidos alguns jogos de habilidades motoras de forma a ocupar as restantes 6 equipas. Todos os jogos são pontuáveis e, juntamente com um questionário entregue no início de cada jornada com perguntas variadas sobre a modalidade em causa, perfazem a classificação final de cada equipa na jornada.

A maior dificuldade na realização das Olimpíadas Hospitaleiras prende-se com o excesso de competitividade demonstrado por alguns colaboradores que tornam algumas situações de carácter eminentemente lúdico em situações de alguma tensão quer para quem organiza quer para quem participa de forma mais relaxada. Durante as Olimpíadas somos árbitros das mais

variadas modalidades, o que exige de todos os docentes envolvidos na dinamização desta atividade um conhecimento alargado das regras de cada uma das modalidades desenvolvidas.

O envolvimento no planeamento e organização das Olimpíadas Hospitaleiras é mais uma experiência enriquecedora do meu percurso profissional. O conhecimento específico de cada uma das modalidades, bem como a organização de jogos de habilidades motoras em paralelo com a atividade principal, permitiu-me desenvolver competências a nível da gestão e organização de atividades ao longo destes últimos 4 anos. O facto de esta atividade ser desenvolvida para um escalão etário diferente também me permitiu desenvolver a capacidade de adaptação de diferentes jogos para públicos-alvo diferentes.

Além disso, devido às semelhanças com a atividade descrita no ponto anterior, também desenvolvi as mesmas competências.



Figura n.º 6: Olimpíadas Hospitaleiras

1.6.9.3 *Peddy Paper*

No dia 24 de abril é celebrado o dia do fundador da congregação das Irmãs Hospitaleiras São Bento Menni. Neste dia, após a eucaristia, a direção do centro oferece um almoço a todos os

seus colaboradores e, após a refeição, o grupo de Expressão Física e Motora dinamiza um *peddy paper* pelo centro.

Antecipadamente, são recolhidas as inscrições para o *peddy paper* e selecionam-se os jogos a desenvolver em cada uma das estações pelas quais as equipas terão de passar. Além disso, as equipas participantes têm de realizar determinadas tarefas lúdicas pontuáveis e responder a algumas questões presentes no seu *peddy paper*. No final, ganha a equipa que somar mais pontos em cada estação, tarefa e questionário.

A organização desta atividade permitiu-me desenvolver as competências referidas nos pontos anteriores e ainda a delegação de competências, pois os jogos passaram a ser selecionados pelos professores responsáveis por cada uma das estações.

Da mesma forma que nos projetos descritos anteriormente, somos desafiados pela direção do CRPSF a inovar constantemente quer a nível dos jogos a realizar, quer das tarefas lúdicas solicitadas a cada equipa.



Figura n.º 7: Peddy Paper

1.6.9.4 Dia Mundial da Dança

No ano letivo 2015/2016 sugeri a celebração do Dia Mundial da Dança a 29 de abril o qual foi imediatamente aceite pelo Diretor Pedagógico e pela Direção do Centro.

Cada turma da escola apresentou uma coreografia e, juntamente com as escolas convidadas proporcionaram uma manhã diferente à comunidade hospitaleira do nosso centro. Após as atuações no palco, as turmas e restantes convidados subiram até ao campo de jogos onde dançaram com uma professora de Zumba convidada.

A atividade teve o reconhecimento de todos e, no presente ano letivo, entrou, inclusive, para o Plano Anual de Atividades, tendo levado a que se repetisse este ano nos mesmos moldes do ano letivo transato. Desta vez, quando os alunos subiram para o campo, respondendo ao desafio do Diretor Gerente da instituição, realizámos um *flash mob* com aproximadamente 30 colaboradores. Foi uma grande surpresa para os nossos meninos ver auxiliares, fisioterapeutas, psicólogas, jardineiras e ajudantes de ocupação a dançarem no campo. No fim, cada um dos colaboradores foi buscar meninos às bancadas para todos juntos dançarmos com a professora de Zumba convidada.

Além do trabalho realizado por todas as professoras na elaboração das suas coreografias e dos respetivos ensaios, o nosso “palco” foi também devidamente decorado para o evento por todos os colegas.

Por sua vez, os ensaios para o *flash mob* dos colaboradores foi um desafio maior do que o esperado, pois a existência de horários rotativos e o facto de os colaboradores não se poderem ausentar do serviço durante muito tempo foram um grande entrave aos ensaios. Como era surpresa, era imperativo que ninguém no centro soubesse o que estava a ser preparado. Estes ensaios foram coordenados por mim e pela animadora do centro e, a julgar pelas reações e pelo *feedback* das chefias, o *flash mob* foi bem-sucedido.



Figura n.º 8: Aula de Zumba

1.6.9.5 Grupo de dança e percussão

Como referido anteriormente, um dos motivos que levou à minha contratação pelo CRPSF foi a formação que eu possuía em dança. A direção, juntamente com a equipa de psicólogos e de enfermeiros, afere as expetativas dos utentes institucionalizados e procura satisfazê-las sempre que seja possível. Como a dança era uma atividade inexistente no CRPSF e muitos utentes pretendiam realizá-la, a direção a propôs-me a dinamização de um grupo de dança.

Comecei com 1 hora semanal e algumas apresentações em festas de Natal, Páscoa e de final de período. Foi formado um grupo que, juntamente com o grupo de percussão já existente no centro dinamizado pelo professor de Música, passou a atuar em diversas escolas e instituições sempre que surgisse o convite. Em média acabamos por realizar 7 a 8 atuações por ano.

Em articulação com o professor de Música, responsável pelo grupo de percussão, e após a fusão com o grupo de dança, criámos uma performance/espetáculo em conjunto no ano de 2015 em que conseguimos desenvolver uma atuação de 17 minutos com a participação de sensivelmente 20 utentes. Esta atuação contou com vários momentos de percussão, *beat box*, dança, malabarismo e ginástica acrobática.

Um dos pontos altos do nosso grupo foi a atuação no Teatro Baltazar Dias em dezembro de 2015 aquando da celebração do Dia da Deficiência Mental, organizado pela Casa de Saúde Câmara Pestana. O teatro estava completamente cheio e conseguimos juntar à nossa atuação o efeito das luzes e da acústica que aquele espaço oferece.

As maiores dificuldades nos ensaios do grupo de dança prendem-se sempre com a motivação dos elementos do sexo masculino, pois é sempre complicado gerir os ensaios do grupo com outras atividades que estejam a decorrer em simultâneo no centro. Mais uma vez a estratégia que melhores resultados práticos tem tido é a da negociação. “Se dançares depois jogas futebol” ou “fazes natação”. No ano letivo 2016/2017, por exemplo, a hora da dança coincidiu com a hora dos treinos de futebol e, os jovens acabavam por ter muitas dificuldades em optar por uma atividade em detrimento da outra.

Para superar esta dificuldade, quando possível, as aulas de dança foram lecionadas 30 minutos mais cedo (dentro do tempo letivo anterior) para que nenhum dos jovens tivesse que optar por uma atividade em vez da outra. Com esta pequena adaptação, consegui dar um pequeno contributo para a administração da escola/centro, desenvolvendo uma das competências destacadas por Perrenoud (2000).

1.6.9.6 Participação do grupo de dança na Cerimónia de Abertura do Desporto Escolar

Nesse mesmo ano letivo de 2015/2016, e após uma atuação do nosso grupo na Feira das Vontades no Jardim Municipal do Funchal, recebemos o convite pela Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia para criar uma coreografia e apresentá-la no dia da Cerimónia de Abertura juntamente com mais 5 escolas de dança da RAM. Foi um momento inesquecível e um reconhecimento do trabalho realizado com e por estes jovens.

Dessa forma, além dos utentes que participariam, como já é hábito, na Cerimónia de Abertura do Desporto Escolar representando a Educação Especial, o nosso grupo de dança também participou com uma coreografia individual na cerimónia. Os ensaios intensificaram-se e a responsabilidade aumentou. Em simultâneo com o trabalho diário no centro, procurámos criar uma coreografia que nos enchesse de orgulho. O tema foi escolhido pela organização que, não

era, de todo, um registo musical a que estivéssemos habituados. Criámos uma coreografia para um tema de música ligeira portuguesa quando, por norma, dançamos ao registo de músicas um pouco mais ritmadas. Metemos mãos à obra e, com o contributo de todos, apresentámos a nossa coreografia, ao lado das mais prestigiadas escolas de dança da região, em direto para milhares de pessoas devido à transmissão televisiva pela RTP Madeira.

1.7. Reflexão sobre as atividades desenvolvidas e competências adquiridas no CRPSF

Segundo o Regulamento de Avaliação de Desempenho Docente elaborado pelo Ministério da Educação, são objeto de avaliação os seguintes domínios de competências:

- 1) Competências para lecionar (conhecimento científico e didático para a lecionação, promoção da aprendizagem pela motivação e responsabilização dos alunos, plasticidade, identificação e vivência do projeto educativo, comunicação, planeamento, procura e atualização de conhecimento, avaliação);
- 2) Competências profissionais e de conduta (trabalho de equipa e a cooperação inter-áreas);
- 3) Competências sociais e de relacionamento (relação com alunos e encarregados de educação, envolvimento com a comunidade educativa);

Nos anos letivos de 2013/2014, 2014/2015, 2015/2016 e 2016/2017 foi-me sucessivamente atribuída pelo CRPSF a avaliação qualitativa de Muito Bom.

Assim, ao longo do relatório e mais especificamente nesta última parte referente ao trabalho desenvolvido por mim no CRPSF, estes 4 anos permitiram-me desenvolver uma série de competências e aperfeiçoar outras.

Neste sentido, no que diz respeito às competências de lecionação referidas acima, a procura de constantes alternativas para o desenvolvimento dos diferentes blocos da Expressão Física e Motora, permitiu-me alargar e atualizar o meu conhecimento científico e didático sobre os mesmos. O mesmo se pode dizer relativamente à plasticidade, em que, a minha flexibilidade e capacidade de adaptação ao imprevisível fez com que mais do que uma vez optasse por elaborar dois planos de aula de forma a não ser apanhado de surpresa por qualquer

contrariedade. Por outro lado, a realização de atividades/projetos no centro tem-me permitido vivenciar de uma forma ativa o projeto do CRPSF e desenvolver competências de comunicação e interação com toda a comunidade educativa. Já no que concerne à avaliação, esta foi uma competência desenvolvida e aperfeiçoada em função da particularidade e individualidade de cada um dos alunos. A avaliação contínua dos descritores de desempenho estabelecidos no CEI de cada um permitiu-me desenvolver a capacidade de análise e observação de pequenos gestos motores como o caminhar, a lateralidade da marcha ou a manipulação de objetos.

O trabalho na organização e dinamização dos projetos e atividades já relatados (Jogos de Primavera, Olimpíadas Hospitaleiras, *Peddy Paper*, Dia Mundial da Dança) permitiu-me evoluir nas competências profissionais e de conduta através de um trabalho de equipa e de cooperação inter-áreas cada vez mais efetivo. A organização deste tipo de atividades está diretamente relacionada com o cumprimento dos deveres do ECD nomeadamente no que diz respeito a “participar na organização e assegurar a realização das atividades educativas”.

Finalmente no que o Regulamento de Avaliação de Desempenho Docente refere como competências sociais e de relacionamento, estas também foram desenvolvidas pela relação de proximidade criada com os alunos da escola no dia-a-dia e também pela participação em eventos junto da comunidade fora do CRPSF.

Centrando agora esta reflexão na minha prática didática e nos resultados obtidos com as condicionantes anteriormente descritas, parafraseando o professor Jorge Bráz, docente da cadeira de futsal da UTAD durante a minha licenciatura, “o mesmo exercício aplicado por cada um de nós no mesmo grupo de alunos, obtém resultados diferentes em função de uma série de fatores”. De facto, cada exercício ou estratégia desenvolvida no ensino da Expressão Física e Motora depende diretamente da nossa atuação mais ou menos interventiva, do *feedback*, da postura verbal e não verbal ou simplesmente da relação afetiva criada com a turma. Tendo isto em conta, procurei usar sempre estratégias que visassem o aumento do tempo de empenhamento motor propiciando um desenvolvimento maior das suas competências motoras, permitindo com isto envolver os alunos nas suas aprendizagens como referiu Perrenoud (2000).

O mesmo autor referia também que uma das competências essenciais para a lecionação é a de “organizar e dirigir situações de aprendizagem” e, neste sentido, a escolha do método de

ensino assume uma capital influência no resultado final das aprendizagens. Assim, neste contexto e, contrariamente ao relatado na minha experiência nas AEC e nas substituições realizadas nas ilhas dos Açores, o método de ensino analítico tem proporcionado aumentos significativos da atividade física da maioria dos alunos. O ambiente monótono e pouco cativante preconizado por Costa (2003) torna-se neste contexto num ambiente de grande empenhamento motor e um fator catalisador do sucesso na tarefa por parte de cada um.

Devido à heterogeneidade inter e intra turmas, o caminho que fui considerando mais adequado foi o de realizar as atividades que melhor dinâmica emprestassem à aula quer pelo gosto individual de cada aluno, quer por ser a atividade que menos problemas de conflitos interpessoais proporciona.

Sendo aqui de ressaltar, que, neste ano letivo, na turma que não tem alunos com CEI, foi possível utilizar um método de ensino mais global, por ser o que promove uma aprendizagem mais eficaz entre os alunos devido ao envolvimento de todos os elementos da turma.

Assim, seguindo o planeamento anual realizado, procuro sempre que possível proporcionar novas experiências a cada uma das turmas. O desenvolvimento de novas atividades/jogos proporciona a experimentação de novas habilidades sem cair na rotina ou na monotonia. Neste sentido, torna-se bastante desafiante o desenvolvimento de novas e distintas atividades com este grupo de alunos. A aquisição de novas aprendizagens/jogos pelos mesmos também não é tarefa fácil. É muito gratificante por isso, deparar-me com a satisfação com que os alunos realizam a aula de Expressão Física e Motora ou quando os alunos entram na escola e a primeira coisa que nos perguntam é o que é que vão fazer na aula de “ginástica”, o que me permite concluir que tenho conseguido motivar os alunos para a disciplina.

Todos os anos a escola, enquanto serviço do CRPSF, é avaliada em relação à inovação das atividades desenvolvidas e ao trabalho desenvolvido enquanto equipa. Individualmente, cada um dos docentes realiza a uma autoavaliação integrada no processo de Avaliação de Desempenho Docente. Junto do Diretor Pedagógico do centro, são debelados os pontos fortes e os pontos a melhorar de cada um e da equipa de trabalho, contribuindo desta forma para a reflexão sobre o trabalho individual e também sobre o coletivo, consoante definido no ECD.

PARTE III - A DANÇA COMO FATOR DE INCLUSÃO EM CRIANÇAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA OU JOVENS EM SITUAÇÃO DE RISCO PSICOSSOCIAL

1.1 A dança na escola

Ao longo da minha experiência profissional e dos locais por onde exerci a minha atividade docente fui constatando que a dança não é um bloco considerado importante. Este tipo de atitudes contraria a literatura que analisei.

Assim, segundo Santos e Figueiredo (2003, citando Garaudy, 1980, p.10):

“dançar é tão importante quanto falar, contar ou aprender uma disciplina. É essencial para a criança, que nasce e cresce a dançar, não desaprender essa linguagem pela influência de uma educação repressiva e frustrante (...)”

De facto, podemos observar as crianças mais novas a dançar em festas ou arraiais constantemente. No entanto, se repararmos com atenção, facilmente verificamos que as crianças a partir de determinada idade já não o fazem o que nos leva a aferir que essa linguagem foi “desaprendida” por algum motivo indo de encontro ao pensamento dos autores supracitados.

Por sua vez, em contexto escolar, Gray (1989, p.61) afirma que a dança ajuda os estudantes na sua visão de excelência:

“Dance is the pure art of body movement, the creation or reproduction of movement forms that do not necessarily serve a practical purpose yet can provide a deep sense of satisfaction and achievement. More than other activity, dance helps students realize their own visions of excellence”.

Para Nanni (1995) a dança é um meio de educação do movimento que contribui para o desenvolvimento das funções intelectuais como a atenção, a memória, o raciocínio, a curiosidade, a observação e a criatividade (...)

Mais recentemente, Falsarella e Amorim (2008) afirmam que a participação de jovens adolescentes em grupos de dança proporciona avanços no desenvolvimento psicomotor, na condição física e desenvolve hábitos saudáveis com o corpo.

Na opinião de Santos (2011), a aprendizagem da dança enquanto conteúdo da Educação Física promove o desenvolvimento do ser criativo e autónomo e que, os músculos, os sentidos e a mente conjugam-se ao dançar.

No entanto, apesar da importância que é atribuída à dança na literatura referida acima, que eu procurei espelhar na minha prática, não parece pelas escolas onde lecionei que este bloco tenha vindo a ter o destaque que merece.

Na pesquisa bibliográfica que efetuei, encontrei referência a vários avanços e recuos na integração da dança no sistema de ensino português.

A título de exemplo, Alegre e Macara (2009) afirmam que a dança não era abordada pelos professores de Educação Física dos anos oitenta e noventa devido ao preconceito que associava a dança ao género feminino e por existirem, naquela altura, muitos docentes ex-combatentes do Ultramar.

Assim, apesar de a dança já constar dos programas curriculares de 1972 e de 1979, foi em 1991 que foi considerada pela primeira vez como matéria nuclear pelo Programa Nacional de Educação Física (PNEF) e, por isso, de abordagem obrigatória e comum em todas as escolas. Silva (2000) afirma que foi difícil convencer a comunidade educativa portuguesa a aceitar a dança como parte integrante do ensino geral para a formação do ser humano.

Mais recentemente, foram debatidas, no encontro relativo às “Aprendizagens essenciais em Educação Física - Currículo para o século XXI” em 02 de março de 2017 da responsabilidade Conselho Nacional de Associações de Professores e Profissionais de Educação Física (CNAPEF) e da Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF), as competências motoras que deve ter o aluno aos 18 anos, no final do seu percurso escolar obrigatório. Os docentes da RAM foram ouvidos para que as entidades promotoras deste encontro pudessem aferir, em conjunto, de que forma deverão ser sequenciados os vários blocos e conteúdos da Educação Física ao longo da sua escolaridade. Mais uma vez, o bloco da dança foi referido como um bloco integrante da área das atividades rítmicas e expressivas e que, tal como os restantes blocos, deve ser abordado e não ignorado.

1.2 Dança como fator de inclusão em crianças com NEE

Para a American Dance Therapy Association, uma das grandes áreas de intervenção da dança enquanto terapia são as populações com Necessidades Educativas Especiais as quais incluem crianças/jovens/adultos com deficiência intelectual, auditiva, dificuldades de aprendizagem, distúrbios comportamentais e autismo.

Do mesmo modo, segundo a UNESCO (2003, p.7):

“A inclusão concebe-se como um processo consistente no sentido de responder à diversidade de necessidades de todos os alunos e satisfazê-las mediante uma maior participação na aprendizagem, nas culturas e nas comunidades, assim como reduzir a exclusão dentro da educação e a partir dela.”

Já Barral (2002) afirma que a dança como forma de inclusão é uma atividade artística que inclui pessoas com deficiência no qual os focos terapêuticos e educacionais não são desprezados, mas a ênfase encontra-se em todo o processo artístico, levando em consideração a possibilidade de mudança da imagem social e inclusão dessas pessoas pela arte de dançar.

Indo ao encontro dos autores supracitados, e por considerar fundamental a inclusão dos alunos NEE, a forma como tenho desenvolvido a dança tem funcionado como um elemento aglutinador de alunos com diferentes Necessidades Educativas Especiais.

1.3 A dança e a autoestima

Blascovich e Tomako (1991) afirmam que a autoestima se refere à percepção que o indivíduo tem do seu valor ou o grau em que valoriza, aprecia, aprova ou gosta de si.

Por sua vez, para Ribeiro e Brandão (2010), a autoestima, é algo que fortalece, dá energia, motiva e inspira o indivíduo a obter resultados e a sentir satisfação diante das suas realizações.

Desta forma, segundo a minha experiência, a dança, quando abordada como exercício físico de baixa intensidade e de fácil execução, e devido à taxa de sucesso que se consegue frequentemente atingir torna-se numa atividade promotora da autoestima dos mesmos. Isto, em minha opinião, verifica-se também por a dança ser encarada muitas vezes pelos alunos

como uma atividade de carácter eminentemente lúdico, e não uma prova que eles têm que superar. Ou seja, os alunos divertem-se aprendendo.

Por outro lado, a dança também se revela importante para alunos em situação de risco psicossocial, pois segundo Silva (2015, citando Costa et al., 2004) sobre um programa de dança em adolescentes:

“estas atividades promovem a integração em grupos, a perceção do corpo na vida e na dança promovendo a saúde e diminuindo a probabilidade destes jovens seguirem comportamentos desviantes como o consumo de drogas e a criminalidade.”

1.4 Estudo de caso

Desafiado pelo professor orientador do meu relatório profissional, decidimos em conjunto desenvolver um estudo sobre o impacto e a importância que o grupo de dança que oriento no CRPSF tem para aqueles jovens.

1.4.1 Metodologia

1.4.1.1 Participantes

O grupo alvo do estudo é constituído por vários jovens/utentes do Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família. A amostra é de 3 utentes do sexo masculino entre os 10 e os 17 anos e 4 utentes do sexo feminino com idades compreendidas entre os 14 e os 24 anos. As patologias clínicas dos utentes variam entre as dificuldades de aprendizagem, síndrome alcoólico fetal e jovens em risco psicossocial provenientes de famílias destruídas.

1.4.1.2 Instrumentos de avaliação

Para avaliar a autoestima do grupo de dança, foi aplicado um questionário de avaliação da autoestima através da escala de Rosenberg – Rosenberg Self-Esteem (RSES) (1989), validada

por Pechorro et al. (2011) a nível forense e escolar adaptando a escala original à população alvo do nosso estudo (adolescentes e jovens em contexto escolar).

O questionário foi aplicado no primeiro dia de ensaios, em janeiro, para a atuação do grupo na festa da Páscoa da escola da Ponta do Sol. Na semana seguinte à atuação, em inícios de março, foi aplicado o mesmo questionário de forma a aferir possíveis melhorias ao nível da autoestima neste período.

A escala de autoestima de Rosenberg é constituída por dez itens/questões em que cinco são positivos e cinco negativos. Assim, os itens relacionados com a autoconfiança são as questões 1, 3, 4, 7 e 10. Aqui, o “concordo plenamente” equivale a 3 pontos, o “concordo” a 2, o “discordo” a 1 e o “discordo plenamente” a 0 pontos.

Por outro lado, os itens correspondentes à auto depreciação são as questões número 2, 5, 6, 8 e 9. Para estas questões o “concordo plenamente” vale 0 ponto, o “concordo” 1, “discordo” 2 e o “discordo plenamente” 3.

As questões são apresentadas de forma alternada de forma a evitar o risco de respostas direcionadas.

A pontuação na escala varia entre 0 e 30, sendo que as pontuações mais elevadas indicam uma autoestima mais elevada também.

Quadro n.º 3: Escala de autoestima de Rosenberg

Questão 1	De um modo geral estou satisfeito comigo próprio.
Questão 2	Por vezes penso que não presto.
Questão 3	Sinto que tenho algumas boas qualidades.
Questão 4	Sou capaz de fazer coisas tão bem como a maioria das outras pessoas.
Questão 5	Sinto que não tenho motivos para me orgulhar de mim próprio.
Questão 6	Por vezes sinto que sou um inútil.

Questão 7	Sinto que sou uma pessoa de valor.
Questão 8	Gostaria de ter mais respeito por mim próprio.
Questão 9	De um modo geral sinto-me um fracassado.
Questão 10	Tenho uma boa opinião de mim próprio.

Para avaliar o impacto psicomotor do programa de dança nos jovens do grupo, foi utilizado um modelo de observação baseado na expressão corporal e num conjunto de representações sensoriais e corporais que a dança proporciona.

Foi aplicada a escala de avaliação Laban Movement Analysis adaptada de “Freedom to move” desenvolvido por Dunphy e Scott (2003). Foram registados em vídeo três momentos: o primeiro ensaio, o sexto ensaio e a atuação na escola da Ponta do Sol. Posteriormente fiz a avaliação dos mesmos através da escala de avaliação LMA adaptada de “Freedom to move” desenvolvida por Dunphy e Scott (2003). Em concordância com o professor orientador, foram selecionados determinados parâmetros da Escala de Dunphy e Scott que consideramos mais pertinentes para mesurar o impacto do grupo de dança nos jovens selecionados. Foram escolhidos o parâmetro de “sentimento de prazer e bem-estar” por ser algo significativo em relação aos sentimentos que a dança pode despertar no grupo. Foi avaliado o grau de satisfação através de observação direta. A expressão facial (descontente/alegre) e a postura (tensa ou relaxada) foram avaliados dentro do parâmetro do comportamento não verbal. A assiduidade dos mesmos aos ensaios durante o período preparatório para a atuação, o nível de envolvimento e o nível de entusiasmo durante os ensaios foram também registados. Os itens são cotados de 1 a 5 sendo que o 1 equivale a um comportamento menos adequado e o 5 um comportamento mais ajustado.

Quadro n.º 4: Escala de avaliação LMA adaptada de “Freedom to move”: Sentimento de prazer e bem-estar

Itens a avaliar		Escala
I. Sentimento de prazer e	Observação direta	Insatisfação/ Satisfação 1 muito insatisfeito, 2 insatisfeito, 3 pouco satisfeito, 4 satisfeito, 5 muito satisfeito

bem-estar	Observação do comportamento não verbal	Descontente/ Alegre (expressão facial) 1 muito descontente, 2 descontente, 3 pouco alegre, 4 alegre, 5 muito alegre
		Tenso/ Relaxado (Postura) 1 muito tenso, 2 tenso, 3 pouco relaxado, 4 relaxado, 5 muito relaxado
	Assiduidade	Pouco frequente/ muito frequente 1 pouco frequente, 2 Esporádico, 3 Quase regular, 4 Regular, 5 Muito regular
	Nível de envolvimento	Reduzido/ Alto nível de envolvimento 1 muito reduzido, 2 reduzido, 3 neutro, 4 envolvido, 5 muito envolvido
	Nível de entusiasmo	Apatia/ Alto nível de entusiasmo 1 muito apático, 2 pouco apático, 3 neutro, 4 entusiasmado, 5 muito entusiasmado

No que diz respeito à análise do movimento propriamente dita, esta escala avalia a noção do corpo e amplitude dos movimentos através do nível de articulação entre as diferentes partes do corpo. Assim, foram registados os níveis de articulação superior (cabeça, ombros, braços e mãos), centro (abdominal, peito, pélvis e coluna), inferior (pernas, joelhos, tornozelos e pés) e extremidades (braços, pulsos, dedos).

Por outro lado, esta escala avalia também a utilização do espaço pelos jovens bem como a qualidade do movimento (com pouco ou muito controlo) como fatores indicadores da “noção do corpo e amplitude dos movimentos”.

Quadro n.º 5: Escala de avaliação LMA adaptada de “Freedom to move”: Noção do corpo, amplitude dos movimentos

Itens a avaliar		Escala
IV. Noção do corpo, amplitude	Superior (cabeça, ombros, braços e mãos)	Baixo nível de articulação/ Alto nível de articulação 1 muito pouca articulação, 2 Pouca articulação, 3 Neutro, 4 Alguma articulação, 5 Muita articulação
	Centro (abdominal,	Baixo nível de articulação/ Alto nível de articulação 1 muito pouca articulação, 2 Pouca articulação, 3 Neutro, 4

dos movimentos.	peito, pélvis e coluna)	Alguma articulação, 5 Muita articulação
	Inferior (pernas, joelhos, tornozelos e pés)	Baixo nível de articulação/ Alto nível de articulação 1 muito pouca articulação, 2 Pouca articulação, 3 Neutro, 4 Alguma articulação, 5 Muita articulação
	Extremidades (braços, pulsos, dedos)	Baixo nível de articulação/ Alto nível de articulação 1 muito pouca articulação, 2 Pouca articulação, 3 Neutro, 4 Alguma articulação, 5 Muita articulação
	Utilização do espaço (próximo, médio, distante)	Restrito uso do espaço/ Expansivo uso do espaço 1 muito restrito, 2 Restrito, 3 Neutro, 4 Expansivo, 5 Muito expansivo
	Qualidade do movimento (fluidez)	Pouco controlo/ Muito controlo 1 muito pouco controlo, 2 Pouco controlo, 3 Neutro, 4 Algum controlo, 5 Muito bom nível de controlo

Da análise à escala “Freedom to move” houve mais um item que chamou à atenção e que, pela atividade do grupo de dança ao longo do ano, tendo em conta todas as participações/atuações em que estamos envolvidos, achei pertinente avaliar também. Trata-se da “capacidade de performance/desempenho”. Para avaliar este item, Dunphy e Scott avaliam a atenção/concentração na performance por parte dos jovens, a sua confiança na atuação e o próprio prazer revelado pelos mesmos durante a atuação.

Quadro n.º 6: Escala de avaliação LMA adaptada de “Freedom to move”: capacidade de performance/desempenho

Itens a avaliar		Escala
IX. Capacidade de performance/ desempenho	Atenção à performance/ desempenho	Desatento/ Atento à performance 1 muito desatento, 2 Algo desatento, 3 Neutro, 4 Algo atento, 5 Muito atento
	Confiança na performance	Não confiante/ Confiante 1 Não confiante, 2 Pouco confiante, 3 Neutro, 4 Razoavelmente confiante, 5 Muito confiante
	Prazer em atuar	Sem prazer/ Com prazer 1 Sem prazer, 2 Sem muito prazer, 3 Neutro, 4 Com algum prazer, 5 Com muito prazer

1.5 Apresentação e discussão de resultados

De seguida serão apresentados os resultados dos questionários de autoestima:

Quadro n.º 7: Escala de autoestima de Rosenberg

	Q1		Q2		Q3		Q4		Q5		Q6		Q7		Q8		Q9		Q10		Soma	
	T0	T final	T0	T final	T0	T final	T0	T final	T0	T final	T0	T final	T0	T final	T0	T final	T0	T final	T0	T final	T0	T final
S1	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	3	3	2	2	20	22
S2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	3	2	2	19	21
S3	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	16	19
S4	2	2	1	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	16	18
S5	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	1	3	2	2	1	1	3	3	2	2	19	23
S6	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	17	19
S7	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	1	1	2	3	2	2	19	20
Média	2	2,14	1,57	1,86	2	2	2	2,14	1,71	2	1,43	2,29	2	2	1	1,29	2,29	2,57	2	2		

Quadro n.º 8: “Freedom to move”: Sentimento de prazer e bem-estar

	Observação direta			Expressão Facial			Postura			Assiduidade			Envolvimento			Entusiasmo			Soma		
	1ªobs	2ªobs	3ªobs	1ªobs	2ªobs	3ªobs	1ªobs	2ªobs	3ªobs	1ªobs	2ªobs	3ªobs	1ªobs	2ªobs	3ªobs	1ªobs	2ªobs	3ªobs	1ªobs	2ªobs	3ªobs
S1	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	24	24	26
S2	3	3	4	3	3	4	3	4	4	2	3	3	3	3	4	3	3	3	17	19	22
S3	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	23	23	23
S4	4	4	4	3	3	4	2	2	2	5	5	5	4	4	4	3	3	4	21	21	23
S5	4	4	4	4	4	5	3	3	4	5	5	5	4	4	4	4	4	5	24	24	27
S6	3	3	4	4	4	5	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	5	21	23	25
S7	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	25	25	25
Média	3,71	3,71	4,14	3,71	3,57	4,29	3,29	3,57	3,43	3,86	4,29	4,29	3,86	3,86	4,14	3,71	3,71	4,14			

Quadro n.º 9: “Freedom to move”: Noção de corpo, amplitude de movimentos

	Superior			Centro			Inferior			Extremidades			Espaço			Qualidade			Soma		
	1ªob	2ªob	3ªob	1ªob	2ªob	3ªob	1ªob	2ªob	3ªob	1ªob	2ªob	3ªob	1ªob	2ªob	3ªob	1ªob	2ªob	3ªob	1ªob	2ªob	3ªob
	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s
S1	4	4	5	4	4	4	5	5	5	3	4	5	4	4	5	4	5	5	24	26	29
S2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	2	3	4	21	23	24
S3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	3	4	21	23	24
S4	3	3	4	3	3	4	3	3	4	3	3	4	3	3	4	3	3	4	18	18	24
S5	4	4	4	4	4	4	3	4	5	3	3	3	3	3	4	4	4	4	21	22	24
S6	4	4	4	5	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	4	4	4	27	27	27
S7	3	4	4	3	4	4	4	4	5	3	4	4	3	4	4	4	4	4	20	24	25
Média	3,57	3,86	4,14	3,86	4	4,14	3,86	4	4,43	3,43	3,86	4,14	3,71	3,86	4,29	3,29	3,71	4,14			

Quadro n.º 10: “Freedom to move”: Capacidade de performance, desempenho

	Atenção			Confiança			Prazer			Soma		
	1ªobs	2ªobs	3ªobs	1ªobs	2ªobs	3ªobs	1ªobs	2ªobs	3ªobs	1ªobs	2ªobs	3ªobs
S1	4	4	5	4	5	5	4	4	5	12	13	15
S2	2	3	4	4	4	4	4	4	4	10	11	12
S3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	11	12	12
S4	3	3	4	3	3	4	4	4	4	10	10	12
S5	3	3	4	3	3	4	4	4	5	10	10	13
S6	4	4	4	4	4	4	4	4	5	12	12	13
S7	4	4	5	3	3	4	4	4	4	11	11	13
Média	3,43	3,57	4,29	3,43	3,71	4,14	4	4	4,43			

Da análise aos questionários apresentados no quadro n.º 7 podemos aferir os seguintes resultados:

Todos os elementos da amostra registaram um aumento nos valores finais de autoestima.

Quando analisamos item por item conseguimos verificar alguma variação nos valores médios das respostas dadas. Assim, analisando as questões relativas à autoconfiança (Q1, Q3, Q4, Q7 e Q10) verificamos que a Q3, a Q7 e a Q10 não registaram variações na média das respostas. Já a Q1 e a Q4 registaram um aumento nos valores médios de respostas.

Já no que diz respeito às questões da autodepreciação (Q2, Q5, Q6, Q8 e Q9) todas elas registaram aumentos nos valores médios das suas respostas o que no final se traduziu num aumento do valor global de autoestima de cada sujeito.

Analisando os resultados obtidos pela escala de avaliação LMA adaptada de “Freedom to move” verificamos que no item do “sentimento de prazer e bem-estar” (quadro n.º 8), quer analisando sujeito a sujeito, quer analisando os subitens avaliados, verificaram-se aumentos significativos em quase todos os parâmetros. Assim, o somatório final por sujeito de cada um dos subitens observados registou aumentos. No que diz respeito à média dos valores atribuídos a cada um dos subitens, também se registaram melhorias consideráveis desde o primeiro momento de observação. Foi visível a evolução ao nível da satisfação (através da observação direta) de todos os elementos desde o primeiro dia de ensaios. A expressão facial e a postura, tal como no item anterior, registaram melhorias consideráveis nos resultados obtidos. Apesar da assiduidade ter registado pouca variação, o envolvimento e o entusiasmo dos jovens aumentaram com o passar do tempo culminando em aumentos significativos obtidos no final da atuação.

No que diz respeito à noção de corpo e amplitude dos movimentos (quadro n.º 9), foram registadas também melhorias significativas desde a 1.ª aula preparatória até ao momento da atuação na escola da Ponta do Sol. Neste parâmetro é notória a evolução coreográfica de todos os elementos do grupo manifestando-se através de uma melhoria dos níveis de articulação de todas as partes do corpo. No que diz respeito à utilização do espaço e à fluidez dos movimentos foi também visível o aumento da confiança na execução da coreografia com o decorrer do tempo.

Já quando analisamos o quadro de resultados relativos à capacidade de performance (quadro n.º 10) e o seu desempenho, verificaram-se melhorias significativas quer ao nível da atenção, da confiança como do prazer durante a atuação.

1.6 Conclusões

Em jeito de conclusão podemos aferir, pelos testes realizados, a importância do programa de dança que oriento no CRPSF para o desenvolvimento psicomotor dos jovens envolvidos.

No entanto, é evidente pelos resultados obtidos que, o facto de terem conseguido atuar para um grupo de meninos desconhecidos, os aplausos e a interação com os mesmos acarreta benefícios óbvios nos valores de autoestima finais.

No que diz respeito à escala de avaliação de LMA adaptada de “Freedom to move” e, visto que esta se baseava na observação direta e, acima de tudo, à observação dos vídeos realizados dos três momentos selecionados, é evidente a evolução e melhoria registada nos três parâmetros de observação selecionados.

Assim, no que diz respeito ao sentimento de prazer e bem-estar, foram evidentes os aumentos de todos os subdomínios observados quer seja pela familiarização com a nova coreografia quer pelo *feedback* recebido após a atuação. O envolvimento de todos, o entusiasmo e a própria expressão facial de todos durante a atuação foram facilmente identificados e registados.

Já no que diz respeito à noção de corpo e amplitude dos movimentos, foram evidentes as diferenças notadas entre o primeiro ensaio, em que se deu o primeiro contacto com a nova coreografia, e o dia da atuação. A coreografia era relativamente simples o que aumentou os índices de confiança na execução da mesma por parte dos jovens. Com o tempo foi possível registar uma melhoria na articulação das diferentes partes do corpo por cada um dos alunos à medida que iam consolidando a nova coreografia.

Finalmente, no parâmetro da capacidade de performance e desempenho foram registadas também melhorias significativas nos subdomínios do prazer, confiança e atenção durante a atuação. Evidentemente que, o facto de estarem numa escola diferente, com um público

diferente e, por ventura, o facto de eu atuar lado a lado com eles, elevou todos os índices relativos à capacidade de performance e desempenho.

Para Ugaya (2007) e Simão (2005), o facto de as atividades de dança e dos ensaios decorrerem no contexto escolar, contribuem de alguma forma para aumentar a popularidade de alguns dos alunos na comunidade escolar. Os trabalhos realizados pelo grupo de dança despertam sentimentos de autovalorização promovendo o aumento dos níveis de autoestima.

1.7 Considerações finais

Através da aplicação da escala de autoestima de Rosenberg verificaram-se aumentos pontuais dos valores globais de autoestima de cada um dos elementos envolvidos. No entanto, podemos apontar como limitações ao estudo, o facto de este ter sido realizado num espaço tão curto de tempo entre a aplicação inicial e a aplicação final. Neste sentido, apesar dos vários estudos já referidos que atestam os benefícios ao nível da autoestima pelos praticantes de programas de dança, seria mais apropriado aplicar os questionários com um intervalo de tempo maior.

Devido às dificuldades intelectuais dos elementos constituintes do grupo, os questionários tiveram de ser aplicados e explicados por mim o que poderá ter tido alguma repercussão nas respostas obtidas. Sugeria, portanto, que numa futura investigação estes questionários fossem aplicados por uma pessoa que não tenha qualquer tipo de relação com os jovens em questão.

Um outro caminho de investigação relacionado com o grupo de dança e os valores globais de autoestima seria o de comparar resultados com um grupo de controlo que não pratique dança.

Seria interessante registar e explorar outros itens da escala de LMA “Freedom to move” aplicados ao programa de dança em si durante um espaço temporal maior e com mais momentos de observação.

REFLEXÃO FINAL

O meu pai sempre afirmou que o “saber não ocupa lugar”.

Platão dizia que “a parte que ignoramos é muito maior que tudo quanto sabemos”.

Estas duas citações são o grande suporte da elaboração do presente relatório de atividade profissional. Foram investidas muitas horas, mas ao mesmo tempo foi muito gratificante devido a todas as memórias reavivadas. De facto, só uma reflexão sobre a nossa prática profissional diária poderá fazê-la atingir níveis de excelência.

Assim, a prática docente por mim desenvolvida desde o término da minha licenciatura permitiu-me aprofundar progressivamente os conhecimentos que adquiri durante a sua realização, em particular no que concerne a aplicação prática dos conhecimentos teóricos a vários contextos sociais e escolares, o que exigiu uma adaptação constante das minhas práticas e/ou estratégias de ensino.

A este nível, a importância de conceber sistematicamente alternativas para o plano de aula idealizado foi algo que fui adquirindo com a experiência e que se tornou fundamental para a minha atividade docente no contexto do CRPSF.

Do mesmo modo, as noções que tinha sobre o tempo de empenhamento motor, as transições entre exercícios, o *feedback* e a adequação dos conteúdos às condições espaciais, materiais e até mesmo às capacidades/limitações dos alunos foram sendo melhorados ao longo dos anos e fui adquirindo e/ou aperfeiçoando as competências necessárias para ensinar definidas por Perrenoud (2000).

Além disso, adquiri conhecimentos sobre modalidades que não abordei na licenciatura para que pudesse desempenhar melhor as minhas funções de docente, o que me permitiu servir melhor a escola, os alunos e o correspondente Projeto Educativo.

A nível académico, a pós-graduação em Educação Especial contribuiu também para uma melhor compreensão do aluno portador de deficiência, da importância da inclusão e do ensino dirigido para as suas reais capacidades.

Já, a elaboração deste relatório permitiu-me aprofundar o meu conhecimento teórico sobre alguns métodos de ensino e as suas vantagens e desvantagens e refletir sobre a minha prática.

Esta reflexão permitiu-me também melhor destringir os diferentes contributos da minha formação académica e das diferentes funções que fui desempenhando ao longo dos anos para a minha prática docente. Em particular, destaca-se a influência que ser treinador de futebol tem vindo a exercer na minha atividade docente, principalmente no ensino das modalidades coletivas. Já a minha formação em dança, por sua vez, revelou-se como um fator importante para aperfeiçoar questões didáticas da Educação Física a nível da clareza das instruções e da exemplificação das atividades e exercícios a realizar.

A elaboração do relatório também me permitiu refletir sobre a importância de conceber atividades adequadas ao público-alvo, pois o sucesso na tarefa deve ser promovido de modo a cativar os alunos para a prática da atividade física, nem que para isso seja necessário adequar conteúdos/objetivos à turma ou até a cada um dos alunos individualmente.

A liderança e a gestão de conflitos foram também alvo de reflexão, em particular no que concerne a importância de manter um ambiente positivo na relação interpessoal com os alunos para potenciar o processo de ensino-aprendizagem. Assim, existe mais do que uma estratégia de gestão de conflitos e a sua aplicação depende do contexto específico e é volátil, na medida em que a mesma estratégia, no mesmo contexto, poderá ter resultados diferentes em função de variáveis que nem sempre são controláveis.

Na minha perspetiva, o ensino da Educação Física contribui com inúmeros benefícios para o percurso escolar dos alunos, destacando-se o combate ao insucesso escolar, a promoção da inclusão, a aquisição de hábitos de vida saudáveis e a formação integral do aluno enquanto ser humano. Já a promoção de valores desportivos como a cordialidade, o respeito pelo colega, pelo adversário e pelo árbitro reveste-se de particular importância quando temos em vista o “desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” como estabelecido na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Já a dança inserida no bloco de atividades rítmicas e expressivas, tem sido uma constante da minha prática profissional. Por um lado, trata-se de um conteúdo pouco abordado nas escolas por onde passei, sendo tal corroborado na literatura referida neste relatório. Na minha experiência, tenho-me deparado com dúvidas constantes por parte de membros da comunidade educativa sobre se a dança está incluída na Educação Musical ou na Educação Física, particularmente quando se está a decidir qual dos docentes ficará encarregue de ensaiar “danças” para as festas de final de período.

Além disso, este relatório através do estudo de caso desenvolvido, permitiu-me estudar as diferentes fases da integração da dança enquanto conteúdo da Educação Física e a sua importância, bem como os benefícios que aporta no sentimento de prazer e bem-estar, nas noções de corpo, na confiança e na autoestima.

A elaboração deste relatório com toda a reflexão realizada em cada um dos temas apresentados foi mais um momento de aprendizagem para o profissional que fui, sou, mas, acima de tudo, que pretendo ser no futuro.

BIBLIOGRAFIA

Alegre, L., e Macara, A. (2009). *Percepções do professor de Educação Física relativamente ao ensino da Dança: Estudo de Caso*. In *I Fórum Internacional de Pós-Graduação em Estudos em Música e Dança*. Simpósio realizado na Universidade de Aveiro.

American Dance Therapy Association, disponível em <https://adta.org/>, acedido em 07/06/2017.

Assembleia da República. (1986). *Lei n.º 46/86 - Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, E. P.

Assembleia da República. Decreto-Lei n.º 74/2006, de 21 de março, disponível em <https://dre.tretas.org/dre/196333/decreto-lei-74-2006-de-24-de-marco>, acedido em 07/06/2017.

Assembleia da República. Decreto-Lei n.º 230/2009, de 14 de setembro, disponível em <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/489773/details/normal?q=Decreto-Lei+n.%C2%BA%20230%2F2009%2C%20de+14+de+setembro>, acedido em 07/06/2017.

Assembleia da República. Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, disponível em <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/386871/details/normal?q=Decreto-Lei+n.%C2%BA%203%2F2008%2C%20de+7+de+janeiro>, acedido em 07/06/2017.

Barral, J. (2002). *Dança Inclusiva em Contextos Artístico. Análise de Duas Companhias*. Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade Motricidade Humana.

Blascovich, J., Tomako, J. (1991). *Measures of self-esteem. Measures of Personality and Social Psychological Atitudes*. Academic Press,1, 115-160.

Canfield, J. e Reis, C. (1998) *O movimento humano: conceitos e uma história*. Santa Maria: JTC Editor.

Costa, F. (2003). *Futsal: aprenda a ensinar*. Editora: Visual Books. Florianópolis/SC

Cruz, B. (2015). *Relatório sobre a atividade profissional desenvolvida no âmbito dos ensinos básico e secundário*. Universidade da Madeira, p.32.

Direção Geral da Educação. *Atividades de Enriquecimento Curricular – Enquadramento*, disponível em de <http://www.dge.mec.pt/enquadramento-7>, acessado em 07/06/2017.

Dunphy, K. e Scott, J. (2003). *Freedom to move. Movement and dance for people with intellectual disabilities: is this a therapy? Is it art?* From Moving On: Dance Therapy Association of Australia Quarterly.

Escola Secundária Antero de Quental. Disponível em <http://www.esaq.pt/>, acessado em 28/01/2017.

Falsarella, P., e Amorim, D. (2008). *A importância da dança no desenvolvimento psicomotor de crianças e adolescentes*. Conexões, v.6 (Ed. especial), pp.306-317.

Gaspar, A. et al., (2005). *Atitudes e representações da escola inclusiva numa amostra de professores dos concelhos de Chaves e Valpaços*. Trabalho do curso de especialização em Educação Especial. Universidade Lusíada.

Gray, J. (1989). *Dance instruction*. Illinois: Human Kinetics, p.61.

Inspeção-geral da Educação e Ciência. Relatório de avaliação externa das escolas. Disponível em http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03, acessado em 28/01/2017.

Irmãs Hospitaleiras. *Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família*, disponível em <http://www.irmashospitaleiras.pt/crpsf/apresentacao/16-paginas/39-missao>, acedido em 28/01/2017.

Leitão, F. (2010). *Valores educativos, cooperação e inclusão*. Salamanca_Luso-Española de Ediciones.

Lopes, M. (2006). *Treinamento integrado como intervenção pedagógica no ensino do futebol*. Dissertação de Mestrado em Educação Física. Universidade São Judas Tadeu. São Paulo.

Mascarenhas, L. (1995). *Planeamento em Educação Física – que deliberações pedagógicas?* Dissertação de Licenciatura, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.

Ministério da Educação. *Programa de Expressão Física e Motora*, disponível em <https://cnapec.wordpress.com/programas-ef-metas-ef/>, acedido em 28/01/2017.

Ministério da Educação. *Atividades de enriquecimento curricular*, disponível em <http://www.dge.mec.pt/aec-atividades-de-enriquecimento-curricular>, acedido em 28/01/2017.

Ministério da Educação. *Estatuto da Carreira Docente Consolidado*, disponível em <http://www.spn.pt/Artigo/estatuto-da-carreira-docente-consolidado-novembro-de-2013>, acedido em 07/06/2017

Nanni, D. (1995). *Dança Educação – Princípios, Métodos e Técnicas*. Editora Sprint. Rio de Janeiro.

Pechorro, P., et al. 2011. *Validação da escala de autoestima de Rosenberg com adolescentes portuguesas em contexto forense e escolar*. Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa.

Piéron, M. (1992). *Pédagogie des activités physiques et du sport*. Coleção Activités physiques et sportives recherche et formation. Paris: Éditions Revue eps.

Perrenoud, P. (2000). *10 Novas competências para ensinar*. Artmed.

Ribeiro, L., e Brandão, J. (2010). *Bem comigo – Bem contigo*. Revista de Psicologia – “De um curso a um discurso”.

Silva, W. (2000). *A dança na educação pela arte*. Livros Horizonte. Lisboa.

Roldão, M. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image*. Revised edition. Middletown: Wesleyan University Press.

Santos, R., e Figueiredo, V. (2003). *Dança e Inclusão no contexto escolar, um diálogo possível*. Revista Pensar a Prática.

Santos, E. (2011). A dança e o desenvolvimento motor de portadores de Necessidades Educativas Especiais. Revista Digital E.F. Deportes.

Silva, S. (2015). *Níveis de autoestima em praticantes de desporto escolar de atividades rítmicas expressivas*. Dissertação de mestrado em ensino da Educação Física nos ensinos básico e secundário na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Simão, R. (2005). *A relação entre atividades extracurriculares e o desempenho académico, motivação, autocontrolo e autoestima dos alunos*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Disponível em <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/TL0039/>, acedido em 07/06/2017.

Sprinthall, N., e Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional, uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.

Ugaya, A. (2007). *A dança no projeto “Arte, educação e cidadania”*. Universidade Estadual de Campinas. Disponível em <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000430968/>, acedido em 07/06/2017.

UNESCO (2003). *Superar a Exclusão através de abordagens inclusivas na educação. Um Desafio & uma Visão*. Documento Conceptual. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.