



A Expressão Corporal e a Dança na deteção e inclusão de perturbações do desenvolvimento da coordenação motora:

A luta pela equidade ao invés da igualdade

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto e o Decreto-lei nº 79/2014 de 14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Paula Queirós

Inês Pereira Telles Santos

Porto, 09 de Setembro de 2020

Ficha de Catalogação

Telles, I. (2020). *A Expressão Corporal e a Dança na deteção e inclusão de perturbações do desenvolvimento da coordenação motora: A luta pela equidade ao invés da igualdade*. Porto: I. Telles. Relatório de estágio profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, DANÇA, EXPRESSÃO CORPORAL, PERTURBAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO MOTORA (PDCM).

Agradecimentos

Chegar a esta fase é realizar uma reflexão sobre aqueles que, de uma forma ou de outra, fizeram parte deste processo e permitiram a conclusão de mais uma etapa. Pelo apoio e motivação que me deram não poderia deixar de demonstrar aqui o meu sentimento de gratidão.

À minha mãe Fátima e ao meu pai Pedro, por me proporcionarem a oportunidade de poder ter ido estudar para a outra ponta do país sempre com o objetivo de me fornecerem o melhor. Pelo apoio e por acreditarem em mim mais do que eu própria. Obrigada por, mesmo a quilómetros de distância, saberem sempre o que dizer quando preciso de ânimo ou motivação.

À Cristina e ao Manuel, por serem os meus segundos pais. Por se preocuparem comigo como se fosse filha deles e por cuidarem de mim em todas as ocasiões. Obrigada por tudo aquilo que fizeram e fazem por mim e por todo o carinho demonstrado. O vosso apoio foi muito importante.

À Bárbara e ao André, por serem quem são. Obrigada por me ajudarem em tudo aquilo que eu preciso e pela vossa amizade, *manos*.

Às minhas avós, ao meu avô, à minha madrinha e ao meu padrinho Nizo, por nunca deixarem que falte alguma coisa em qualquer momento.

À Joana e ao Gonçalo, por serem os melhores primos do mundo e de quem eu sinto falta todos os dias.

À Beatriz Pinto, por ter sido mais do que uma colega de mestrado e de núcleo. Pela amizade, apoio e por ter sido um dos pilares mais importantes. Sem ti não teria conseguido metade.

Ao João Silva, por ter tido sempre a palavra amiga no momento certo e por ter sido um pilar importante deste núcleo de estágio incrível.

À professora cooperante, Júlia Gomes, pelo apoio e ajuda durante todo o processo e por me deixar seguir os meus ideais.

À professora orientadora, Paula Queirós, pela disponibilidade, ajuda, amizade e por ser facilitadora na resolução de problemas.

A todos os meus alunos, que foram os primeiros e que me ensinaram a ser professora. Por todas as personalidades diferentes que conheci e tive de aprender a lidar e por terem confiado em mim como professora e como amiga.

Ao Vítor que, não tendo nenhuma obrigação, esteve sempre disposto a ajudar-me e a dar-me explicações de como funcionar com o *word*.

Por fim, um obrigada geral para todos aqueles que tenho na minha vida, pela amizade demonstrada e apoio que me deram durante esta fase. Obrigada.

Índice

Agradecimentos	II
Índice de Figuras.....	VIII
Índice de Anexos	X
Resumo	XII
Abstract	XIV
Lista de Abreviaturas.....	XVI
1.Introdução	1
2. Enquadramento Biográfico	4
2.1 Quem sou eu?.....	4
2.2 O desporto e eu: inseparáveis	5
2.3 O que é ser professora: o Antes e o Depois	6
2.4 As vivências e as expetativas	7
2.5 O choque com a realidade	9
3. Enquadramento com a prática.....	11
3.1 O que é a Educação Física?	11
3.2 A Educação Física na Escola Atual	12
3.3 Enquadramento Legal e Institucional do Estágio Profissional.....	14
3.4 O meu primeiro palco: Escola Secundária António Nobre	15
3.5 A minha professora Cooperante	16
3.6 O meu núcleo: mais que de Estagiários, de Amigos.....	18
3.7 As primeiras impressões das minhas turmas.....	19
4. Realização da Prática Profissional	21
4.1 Área 1: Organização e gestão do Ensino e Aprendizagem.....	21
4.1.1 Os meus bailarinos: turma do 11º ano e turma do 12º ano.....	21

4.1.2 Os primeiros sentimentos	24
4.1.3 As primeiras decisões	25
4.1.4 Os primeiros problemas e as suas estratégias	27
4.1.5 Conceção e os 3 níveis de Planeamento.....	30
4.1.6 A importância da relação pedagógica.....	34
4.1.7 Os diferentes tipos de comunicação	36
4.1.8 Reflexão em situação de pandemia.....	38
4.2 Área 2: Participação na escola e relacionamento com a comunidade	40
4.2.1 A plateia cooperativa do espetáculo: comunidade escolar	40
4.2.2 O desporto escolar adormecido	41
4.2.3 O concurso A.I Tem Talento	41
4.2.4 O torneio de futsal de Natal	43
4.2.5 O Corta-Mato Escolar: as vitórias e desilusões	44
4.2.6 O desfile de Carnaval	45
4.2.7 O Sarau Final: um trabalho que ficou a meio caminho	46
4.3 Área 3: Desenvolvimento Profissional - A dança e a Expressão Corporal na deteção e inclusão de perturbações do desenvolvimento da coordenação motora.....	47
4.3.1 Enquadramento Inicial	47
4.3.2 A escolha do tema	49
4.3.3 A Investigação-Ação aliada à Etnografia	50
4.3.4 Objetivo do estudo	53
4.3.5 Metodologia	53
4.3.6 Instrumentos e procedimentos de recolha de dados	55
4.3.7 Procedimentos de análise.....	57
4.3.8 Análise dos questionários	60

4.3.9 Validade do Estudo	63
4.3.10 Solução a ser ponderada.....	64
4.3.11 Apresentação dos Resultados	65
4.3.12 Discussão dos Resultados.....	71
4.3.13 Conclusão.....	74
4.3.14 Referências Bibliográficas	76
5. Conclusão: O fechar das cortinas com o pensamento no próximo	78
5.1 O antes e o depois	78
5.2 Perspetivas futuras	79
5.3 O mais marcante da experiência.....	80
6. Referências Bibliográficas	81
Anexos	XVII

Índice de Figuras

Figura 1 - Esquema das questões problemáticas sentidas.....	29
Figura 2 - Gráfico sobre a opinião dos alunos face à situação do ensino à distância.....	39
Figura 3 - Alunos do 11º e 12º ano no A.I tem talento.....	42
Figura 4 - Prémios a entregar aos alunos premiados.....	44
Figura 5 - Análise das respostas dos questionários	60
Figura 6 - Sinais de possível PDCM detetáveis na aluna.....	66
Figura 7 - Dificuldades da aluna a nível motor.....	67
Figura 8 - Análise do Antes e Depois do comportamento da aluna.....	73

Índice de Anexos

Anexo 1 – Ficha de Caraterização Individual do Aluno.....	XVIII
Anexo 2 – Tipos de planeamento	XXI
Anexo 3 – Ficha de observação de aulas.....	XXIII
Anexo 4 – Certificado de Participação A.I Tem Talento.....	XXIV
Anexo 5 – Questionário I do estudo	XXV
Anexo 6 – Questionário II do estudo.....	XXVII
Anexo 7 – Lista de verificação de PDCM.....	XXIX

Resumo

O Estágio Profissional, que se insere no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, surge como a oportunidade para colocar o conhecimento académico adquirido no decurso da formação inicial no terreno da prática real. O presente documento, denominado de Relatório de Estágio é intitulado como “A Expressão Corporal e a Dança na deteção e inclusão de perturbações do desenvolvimento da coordenação motora: A luta pela equidade ao invés da igualdade” e procura relatar o processo de evolução da professora-estagiária, realizado ao longo do presente ano letivo. Este documento está, assim, estruturado em cinco grandes capítulos. O primeiro, a Introdução, em que se enuncia o propósito e objetivo deste documento. O segundo, o Enquadramento Pessoal, que se reporta à minha história de vida, às vivências que me influenciaram nesta escolha profissional e à minha ligação com o meio e, ainda, as expectativas que tinha para o início desta experiência bem como o confronto que existiu com a realidade. No terceiro capítulo, Enquadramento da prática profissional menciono o que é, de facto, a Educação Física, faço o enquadramento Legal e Institucional do Estágio Profissional e, ainda, uma caracterização de todo o meio envolvente. O quarto, a Realização da Prática Profissional, abrange a área 1, “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”, a área 2, “Participação na Escola e Relações com a Comunidade” e a área 3, “Desenvolvimento Profissional” apresentadas no Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional e onde se encontra o meu estudo de investigação. No quinto e último capítulo, conclusões e perspectivas futuras realizo, através de uma retrospeção daquele que foi o meu ano como professora estagiária, todas as aprendizagens e conhecimentos que o EP me possibilitou adquirir bem como os momentos mais marcantes.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, DANÇA, EXPRESSÃO CORPORAL, PERTURBAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO MOTORA (PDCM).

Abstract

The Professional Internship, is an important part of the studies plan on the 2nd year of Master's Degree in Physical Education Teaching, School Education at Porto University, Sport Faculty, and it is the opportunity to put in practice the acquired academic knowledge during the initial training. This document, the Internship Report (IR) aims to report the evolution process of the teacher-trainee, throughout the current academic year, where she was the responsible for two vocational secondary classes, deciding about planning, teaching and assessment. This document is structured in five major chapters. The first, the Introduction, which sets out the purpose and objective of this document. The second, the Personal Framework, which refers to my life story, the experiences that influenced me in this professional choice and my connection with the environment and, also, the expectations I had for the beginning of this experience as well as the confrontation that existed with reality. In the third chapter, Framework for professional practice, in a reflective attitude, it is mention what Physical Education is in fact, I make the Legal and Institutional framework of the Professional Internship and, also a characterization of the environment. The fourth chapter, Professional Practice Realization, covers area 1, "Organization and Management of Teaching and Learning", area 2, "School Participation and Community Relations" and area 3, "Professional Development" presented in Course Regulation Professional Internship and my research study. In the fifth and last chapter, conclusions and future perspectives, through a retrospection on my year as a trainee teacher, I can realize all the learnings and knowledge that the professional internship allowed me to acquire, as well as the most remarkable moments that I keep.

KEYWORDS: PROFESSIONAL INTERNSHIP, PHYSICAL EDUCATION, DANCE, BODY EXPRESSION, DISORDER OF MOTOR COORDINATION DEVELOPMENT.

Lista de Abreviaturas

DE – Desporto Escolar

DB – Diário de Bordo

E/A – Ensino Aprendizagem

EC – Escola Cooperante

EE – Estudante Estagiário/a

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

ESAN – Escola Secundária António Nobre

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FCDEF-UC – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

IA – Investigação-Ação

NE – Núcleo de Estágio

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PC – Professora Cooperante

PDCM- Perturbação do Desenvolvimento da Coordenação Motora

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PO – Professora Orientadora

PP- Prática Pedagógica

UD – Unidade Didática

UTAD- Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

1.Introdução

O presente documento, denominado de Relatório de Estágio Profissional, foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular do Estágio Profissional (EP) do 2.º ciclo de estudos conducente à obtenção do grau de mestre em ensino de Educação Física (EF) nos ensinos básico e secundário pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Como referem Batista e Queirós (2013), “o foco principal do EP é auxiliar o processo de integração do Estudante Estagiário (EE) na comunidade escolar, pelo que esta unidade curricular pretende capacitar o futuro professor de EF de estratégias e ferramentas que o ajudem na sua prática pedagógica (PP).” Assim, através de uma narrativa na primeira pessoa do singular, este documento relata as experiências, vivências, dificuldades e aprendizagens sentidas e vividas por uma estudante-estagiária no contexto real da prática pedagógica. Para Flores (1999), esta é uma fase com aprendizagens marcantes que determinaram a sobrevivência na profissão docente e onde se poderão obter experiências pedagógicas ricas no confronto com a realidade. O EP pode ser, também, entendido como o terreno ideal de construção da profissão (Batista & Queirós, 2014).

Esta prática de ensino supervisionada (PES) decorreu, ao longo do ano letivo 2019/2020, na Escola Secundária António Nobre (ESAN), situada em Paranhos, no concelho do Porto. O núcleo de estagiários era composto por três elementos: 2 do sexo feminino e 1 do sexo masculino, com vivências anteriores distintas. Com a ajuda da professora cooperante, bem como de alguns professores do grupo de educação física da escola, formou-se um núcleo unido, trabalhador e coeso. A conceção de Wenger (1998) de comunidade de prática é adequada a um retratar do funcionamento do NE. Este autor afirma que o funcionamento de grupos de afinidade baseia-se em processos de participação e partilha: os indivíduos partilham lealdade, acesso e participação em práticas específicas que fornecem, a cada um dos seus membros, as experiências necessárias ao seu desenvolvimento pessoal e profissional, que, em conjunto, promovem o desenvolvimento do próprio grupo ou comunidade. É com orgulho

que posso constatar que esta afirmação está de acordo e vai ao encontro da minha experiência enquanto membro integrante deste núcleo de estágio no qual sempre fizemos tudo uns pelos outros, ajudando-nos mutuamente e sempre contribuindo para a melhoria de cada um enquanto seres individuais e em grupo.

O EP permite aos futuros professores a possibilidade de submergirem na cultura escolar, desde as suas normas e valores, aos seus hábitos, costumes e práticas, que constituem as diversas componentes, que comprometem o sentir, o pensar e o agir daquela comunidade e contexto em particular (Batista & Queirós, 2013). É o colmatar de cinco anos de aprendizagem e o término de um ciclo que nos permitirá exercer a nossa profissão e sermos profissionais do ensino da educação física. Assim, a necessidade do EP se desenrolar em espaço real de exercício é considerada determinante pois é através deste contacto que o EE conhece os contornos da profissão, tornando-se, pouco a pouco, um membro dessa comunidade educativa (Batista et al., 2012). O EP, é também um marco importante na vida do EE, uma vez que permite ter uma experiência pessoal com os alunos, vivenciando os seus comportamentos, as suas necessidades, os seus desejos, as suas inter-relações e os seus conflitos, componentes reais pouco presentes durante o curso (Falkenbach, 2002). Assim, tive a oportunidade de aprender e viver esta experiência com duas turmas do ensino secundário profissional: uma turma do 11º ano e outra turma do 12º ano, ambas pertencentes ao curso profissional de Técnico de Apoio à Infância. Devido à situação de pandemia do vírus Covid-19 não foi possível realizar esta experiência em contexto do ensino básico uma vez que, no período em que esse momento iria acontecer foi decretado o encerramento das escolas e, portanto, das aulas presenciais.

Com o objetivo de relatar as experiências vivenciadas, o presente documento está estruturado em cinco grandes capítulos. O primeiro, a Introdução, em que se enuncia o propósito e objetivo deste documento. O segundo, o Enquadramento Pessoal, que se reporta à minha história de vida, às vivências que me influenciaram nesta escolha profissional e à minha ligação com o meio e, ainda, as expectativas que tinha para o início desta experiência bem como o confronto que existiu com a realidade. O terceiro capítulo,

Enquadramento da prática profissional, em que, através de uma atitude reflexiva, menciono o que é, de facto, a Educação Física, faço o enquadramento Legal e Institucional do Estágio Profissional e, ainda, uma caracterização da EC, da PC, do NE e das minhas turmas. O quarto, a Realização da Prática Profissional, abrange a área 1, “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”, a área 2, “Participação na Escola e Relações com a Comunidade” e a área 3, “Desenvolvimento Profissional” apresentadas no Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional. É neste capítulo que abordo tudo aquilo que foi sendo desenvolvido ao longo do ano letivo, os problemas, as estratégias, as atividades e toda uma reflexão pormenorizada relativamente à experiência da prática de ensino pedagógico. Por fim, inserido na área 3, encontra-se o meu estudo de investigação: “A Expressão Corporal e a Dança na deteção e inclusão de perturbações do desenvolvimento da coordenação motora”. Este estudo foi muito importante pois teve uma atuação direta no processo de E/A de uma aluna. Tinha como principal objetivo a averiguação e confirmação do problema e verificar se existiam estratégias que visassem a melhoria e/ou que diminuíssem as suas limitações no processo E/A. No quinto e último capítulo, conclusões e perspetivas futuras, realizo através de uma retrospeção daquele que foi o meu ano como professora estagiária todas as aprendizagens e conhecimentos que o EP me possibilitou adquirir bem como os momentos mais marcantes que guardo seja por terem contribuído positivamente ou negativamente pois tanto de uma maneira como de outra foram o que me permitiu chegar até aqui.

Bento (2008a, p. 21) retrata o pensamento de qualquer Estudante Estagiário (EE) no início do seu EP – “Sei donde venho, mas não sei para onde vou, embora saiba para onde quero ir. E não sei bem o quê e quem sou.”

2. Enquadramento Biográfico

2.1 Quem sou eu?

Chegou o momento de transcrever para o papel o que foi feito na prática. Chegou a altura de rever o processo e encará-lo, realçando pontos positivos e compreendendo os negativos. Nunca pensei, durante todo o meu percurso académico, que o início do meu relatório de estágio passasse por falar de mim e de quem eu sou à parte disto. Começo, assim, a difícil tarefa de me dar a conhecer e começo por onde todas as histórias começam: pelo início.

Sou a Inês Telles e tenho 24 anos feitos pouco tempo antes de começar a escrever o meu relatório de estágio. Sou natural do Algarve, mais concretamente, Portimão mas vivo em Aljezur com as pessoas que tornaram isto possível: o meu pai e a minha mãe. Embora não consiga demonstrar como gostaria, sou muito agradecida pelos valores e educação que me foram passados. Acredito plenamente que, embora muito diferentes, foram as características dos meus pais que fizeram de mim a pessoa que sou hoje e, embora não tenham, provavelmente, esta noção, considero-os um exemplo para o futuro a nível profissional como explicarei mais adiante.

Considero-me uma pessoa muito humana, onde o bem-estar do outro prevalece sobre o meu. Com o tempo fui aprendendo a tomar a minha posição, porém, a sensibilidade e a capacidade de me colocar no lugar do outro permaneceram e, embora me considere sensível demais, gosto destas duas características uma vez que, na minha opinião, é a capacidade de nos colocarmos no lugar do outro que nos torna humildes, conscientes e aptos para fazer escolhas acertadas. Sempre fui mais do coração do que da razão embora tente demonstrar o contrário. Não sou, ainda assim, uma pessoa de provas de carinho fácil.

Procuro dar sempre o meu melhor e não desisto de nada, mesmo que para isso necessite primeiro de um incentivo extra da minha mãe. Não gosto de falhar e sofro por antecipação. Tenho em mim o medo constante de errar e, com

isso, uma ansiedade que me dá dias de luta. Este ano, foi um ano particularmente difícil, neste aspeto. Foi-me diagnosticada uma depressão aliada a recorrentes ataques de ansiedade e de pânico. Esta é a primeira vez que dou a conhecer este meu lado, não para me vitimizar, mas porque quero, daqui a uns anos reler o meu relatório de estágio e pensar que, embora nesta condição eu consegui ultrapassar não só a fase mais difícil da minha vida até então mas, também, atingindo um objetivo pessoal e profissional: tornar-me professora de Educação Física.

2.2 O desporto e eu: inseparáveis

Por mais voltas que dê na minha cabeça, não consigo relembrar o meu Eu mais novo sem o associar ao desporto. Comecei, desde muito nova, em dois desportos completamente distintos: ballet e kickboxing. Pelo meio do meu percurso tive, ainda, experiências a nível da natação e da patinagem de velocidade, porém sem nunca descurar dos dois primeiros apresentados que foram, sem dúvida, a minha vida. Embora de uma forma mais recreativa e de lazer, o ballet foi e é uma grande paixão. Dançar, subir a um palco e criar coreografias é aquilo que eu mais gosto de fazer e, pelo que dizem, tenho bastante jeito. Por outro lado, e de uma forma muito séria, temos o kickboxing, onde participei em campeonatos a nível da seleção nacional e onde fui atleta federada durante muitos e longos anos. O cheiro que se sente a géis de aquecimento e pomadas anti-inflamatórias no interior de um pavilhão com centenas de atletas para competir será sempre o meu cheiro preferido. E, claro, a sensação de ganhar algo que apenas depende de nós não tem preço. Sempre fui muito determinada e com garra de vencer e de ser a melhor em tudo aquilo a que me propunha e estava, e os meus bons resultados alcançados são a prova dessas duas características minhas.

Aos 19 anos saí do conforto da minha terra e parti para Coimbra para começar o meu percurso como estudante universitária na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. No último ano da minha licenciatura aventurei-me mais um bocadinho e realizei um programa de

mobilidade Erasmus+ para a capital da República Checa. Foi, sem dúvida, a melhor e mais marcante experiência de toda a minha vida académica. Terminada a licenciatura decidi continuar “pelos caminhos de Portugal”, subindo mais um pouco e instalando-me no Porto, na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto para ingressar o 2º Ciclo de Estudos em Ensino da Educação Física nos ensinos básico e secundário.

2.3 O que é ser professora: o Antes e o Depois

O ser professor, ou neste caso, professora, foi provavelmente o tema mais debatido durante o primeiro ano do nosso mestrado. Numa das minhas primeiras reflexões sobre este tema e sobre a maneira como me via enquanto docente e profissional do ensino referi que *“a escola, muitas das vezes, é o sítio onde os alunos podem conversar com alguém, brincar, e fugir a responsabilidades que lhes são impróprias para a idade e são incutidas por diversos motivos. Acho muito importante ser mais do que alguém que transmite conhecimentos.”*. É curioso como algo que escrevi antes desta experiência começar fez tanto sentido e se enquadra tão bem na realidade em que fui inserida. Sem saber estava a retratar exatamente aquilo que me viria a acontecer. Recordo-me que, na fase inicial do meu mestrado, considerei que ser um bom profissional de educação física era aquele que lecionava segundo um programa previamente estipulado e conseguia cumpri-lo na sua totalidade. No entanto, ao longo do primeiro semestre do primeiro ano rapidamente entendi que ser um profissional competente vai muito além de seguir um plano. É preciso muito mais do que seguir “à risca” aquilo que vem estipulado a nível nacional. Isto porque estamos a trabalhar com crianças e com jovens que são diferentes em todos os aspetos. *Como poderei ser competente ao aplicar o mesmo método a pessoas diferentes?* Este ano curricular ajudou-me a comprovar que “na prática, a teoria é outra”. Cada aluno tem as suas próprias vivências, características, facilidades e dificuldades, qualidades e defeitos, assim como nós enquanto professores. Dificilmente dois professores pensam e lecionam determinada aula de maneira igual, pois aquando da planificação da mesma vão estar eminentes os valores e

crenças de cada um. Vamos dar privilégio aquilo que, para nós, é fundamental e mais importante.

Nóvoa (2009), refere 5 características como as que caracterizam um bom professor: (i) o conhecimento; (ii) a cultura profissional; (iii) o tato pedagógico; (iv) o trabalho em equipa; e, por fim, (v) o compromisso social. Embora estas características tenham um grande fundamento teórico, foi na prática que consegui percebê-las e adquirindo mais conhecimento. Destaco, entre estas características, o tato pedagógico que, ao longo do tempo, me permitiu delinear com clareza a minha função como professora. Permitiu com que eu tomasse consciência das falhas, medos, inseguranças e até necessidades dos meus alunos. Estes foram aspetos importantes que tive de ter em atenção ao lecionar duas turmas com personalidades tão distintas.

Em jeito de conclusão, termino, concordando, com uma frase crítica de Carrolo (1997, p.30) relativamente à questão de “O que é ser professora?” - *“ao contrário do que vulgarmente se pensa, que ser professor é fácil e qualquer um o pode fazer, eu, sustento que esta profissão é altamente complexa e especializada, não só quanto ao seu saber profissional específico e à forma como é avaliada a sua legitimação como quanto ao seu processo de formação/socialização inicial”*. Se ser professor passasse meramente por debitar conteúdos previamente delineados a minha tarefa teria sido mais simplificada, mas foi esse processo de “formação/socialização inicial” que me permitiu ser uma profissional da educação.

2.4 As vivências e as expetativas

Como já referido anteriormente, durante a minha vida estive sempre ligada ao desporto, quer como atleta quer como, mais tarde, estudante. Foi na faculdade onde concluí a minha licenciatura – FCDEF UC – que decidi continuar o meu percurso como estudante de desporto ingressando pela via ensino – na FADEUP. Na primeira faculdade a licenciatura remete-nos, bastante, para este meio incentivando à criação de planos de aula bem como de estratégias de

ensino para apresentá-las a uma turma ou grupo restrito. Foi a partir destas atividades do processo ensino-aprendizagem que eu decidi apostar neste meio. Aliado ao prazer que tinha em contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de alguém estava, ainda, a minha paixão pelos mais novos. Sempre tive um carinho especial por crianças e gosto bastante de interagir com as mesmas. Embora no Ensino Secundário já não se tratem de crianças e considere mais desafiante não desgosto dessa fase, porém foi a parte do ensino básico que teve mais peso na minha decisão.

Após um ano de teoria e alguma prática de ensino chegou, então, o momento de colocarmos em prática todas as aprendizagens e, mais importante, de consolidarmos tudo o que fomos aprendendo. Passámos, agora, para um contexto real, com alunos e condições reais. A partir deste momento temos a grande dificuldade de exercer uma profissão onde teremos de transmitir conhecimentos e garantir que seja uma transmissão de qualidade. Cada um de nós, enquanto professores estagiários, teve a dupla função de estudante e professor e penso que gerir estas duas dicotomias foi um desafio um bocadinho mais difícil do que o esperado. Por um lado, o sentimento de que não sabíamos tudo, de que precisávamos de aprender e que estávamos nisto também para aprender e, por outro, o sentimento de que tínhamos de transparecer uma imagem confiante de que sabíamos precisamente o que estávamos a fazer e que não podíamos falhar. Não poder falhar no sentido em que, enquanto professores, nenhum aluno está à espera que um professor bloqueie, que tenhas dúvidas ou que não saiba determinada coisa.

O estágio trouxe-me, como esperado, alguns desafios que me obrigaram a encontrar soluções para os resolver e tive a oportunidade de experimentar várias atividades diferentes que me permitiram aumentar a minha bagagem referente ao processo de ensino-aprendizagem.

Claramente existiram dúvidas e momentos em que senti que não conseguia enfrentar uma determinada situação, contudo, a professora cooperante ajudou-me a enfrentar essas mesmas dificuldades. Mais do que um momento de avaliação, considero que o estágio foi imprescindível para adquirir tudo aquilo que preciso

realmente de saber para conseguir estar no mundo do trabalho da melhor maneira possível e para ser boa profissional.

2.5 O choque com a realidade

“(...) A entrada na profissão nem sempre é vivida de modo positivo pelos professores principiantes identificando dois estádios nesta fase da carreira docente: o da sobrevivência — que é representada pelo choque com o real, pelo confronto inicial com a complexidade da situação profissional, sendo caracterizado pelo tatear constante e pela preocupação consigo próprio; e o da descoberta — que é o entusiasmo inicial, a experimentação e a exaltação pela responsabilidade e o sentimento de ser professor.” (Queirós, P, 2014, pp.72-73).

Deixamos, nesta fase da nossa vida e da nossa formação académica, a nossa zona de conforto e isso é o que temos de conseguir gerir. Nós estamos perante uma profissão que educa crianças e jovens, forma cidadãos e consciencializa as pessoas. E embora não tenhamos total controlo no futuro de cada um dos nossos alunos, estes levam, ou devem levar, um bocadinho de nós, ou seja, das nossas experiências, das nossas vivências, dos nossos ensinamentos e/ou dos nossos conhecimentos. Isso pode, por vezes, não significar nada, mas pode, também, significar tudo. Para mim, isso é muito importante e tem muito valor. Mais do que qualquer coisa, eu quero formar boas pessoas, bons cidadãos, pessoas leais e honestas. Quero, obviamente, que adquiram todos os conhecimentos que eu conseguir e puder transmitir, mas quero ser aquele tipo de profissional que os alunos se recordem mais tarde por algo que eu tenha dito ou feito que os fez crescer ou serem melhores. Este peso todo e todos os objetivos – porque são objetivos – que colocamos em nós próprios, vão enfrentar esse tal “choque”. Silva (1997) esclarece que o docente no início de carreira teme a falta de adequação de seus modos de pensar e agir perante seus pares, não sabe a quem pedir ajuda, nem como pautar seus procedimentos, “é como se, da noite para o dia, deixasse subitamente de ser estudante e sobre os seus ombros caísse uma responsabilidade profissional, cada vez mais acrescida, para a qual percebe não estar preparado”.

A experiência e o tempo, aliados ao conhecimento e à reflexão dessas mesmas situações reais, são o que nos vai dar *bagagem* para conseguirmos ser bons professores. Isto porque só através da experiência em situações reais, com pessoas reais e problemas reais vamos encontrar soluções e descobrir como nos vamos conseguir adaptar e resolver as situações da melhor maneira possível. Por mais que sejamos induzidos e treinados quanto à resolução de problemas nunca, em momento algum, vamos conseguir fazê-lo se não estivermos em contexto real. E, provavelmente, era isto que mais me assustava ao pensar num futuro próximo. Será que iria conseguir ajudar os meus alunos quanto às suas dificuldades quer escolares quer pessoais? Porque não quero ser uma professora que está apenas preocupada com o sucesso escolar dos alunos, quer ser uma pessoa em quem eles possam confiar e quero ser alguém que detete os seus problemas e consiga, de alguma forma, ajudá-los. A nossa profissão lida com crianças e jovens que, muitas das vezes, não têm qualquer tipo de apoio familiar e, sendo as aulas de Educação Física totalmente diferentes das aulas das outras áreas curriculares por ser uma disciplina que trabalha o corpo e promove atitudes e valores indispensáveis à vida quotidiana, deve partir do professor a transmissão e valorização desses valores.

Sem dúvida que passei por este “choque com a realidade” não devido a uma falta de preparação teórico-prática, mas de alguma preparação emocional. Ao chegar não estava preparada para lidar com a “negação” e não estava, de todo, preparada para enfrentar realidades tão distintas da minha. Talvez o facto de me serem apresentadas turmas do ensino profissional tenha contribuído para essa diferença uma vez que nunca tinha tido contacto com dificuldades e carências que estes jovens tinham. Senti-me, no início, algo deslocada e perdida, porém, esses sentimentos, que foram os meus maiores inimigos na fase inicial, foram-se desvanecendo e contribuíram para uma satisfação final de dever cumprido.

3. Enquadramento com a prática

3.1 O que é a Educação Física?

Seria falacioso afirmar, assertivamente, que a Educação Física melhora a saúde dos alunos uma vez que a mesma não tem tempo suficiente letivo para permitir uma melhoria significativa, porém, a Educação Física ajuda a melhorar a saúde dos alunos “por ser uma disciplina que ao promover a prática regular de atividade física, promove a saúde e a qualidade de vida”. Se não começar por aí, por onde começa? A Educação Física é a única disciplina escolar que visa a corporalidade e, tal como refere Bento (1999, p.66) *“expressa a intenção de o sistema educativo intervir na criação, configuração e modelação do corpo ou de não se alhear completamente deste processo”*. Concordando com o professor Doutor Nuno Crato, *“promover a atividade física nas escolas é, pois, contribuir para uma sociedade mais saudável e, por conseguinte, ter uma saúde mais custo-efetiva no futuro.”*

Num contexto real de sala de aula esta disciplina fornece, aos alunos, experiências totalmente diferentes das que são vivenciadas nas outras disciplinas e áreas curriculares. Experiências essas que são de extrema importância para o desenvolvimento pessoal e social do aluno. Os alunos são estimulados e incentivados, nestas aulas, ao contacto interpessoal, à cooperação com os colegas, à criatividade, solidariedade, à entreajuda, ao desenvolvimento da coordenação muscular e da orientação espacial que influenciam a vida quotidiana. Da mesma forma que a Educação Física ajuda a melhorar os conceitos referidos anteriormente, ajuda também a reconhecer problemas a esse nível que não podem ser detetados nas outras áreas do saber.

Escrevo estas palavras numa altura em que estamos a viver uma pandemia mundial derivado a um vírus – Covid-19 – e que nos obriga a viver um tempo de isolamento social e de quarentena. Não é curioso como, em tempos difíceis como este, o exercício físico seja das poucas coisas que ajuda a população a manter-se bem física e mentalmente? Se trabalhar o corpo, mantendo-nos ativos, disciplinados e energéticos ajuda-nos a manter uma

“mente sã e um corpo são” durante um curto período, o que será de esperar que faça durante um ano letivo?

A educação física é, assim, uma disciplina de extrema importância no currículo escolar pois ajuda na descoberta do próprio corpo, ajuda na integração e inclusão dos alunos numa turma e permite-lhes manter a mente relaxada e sã enquanto desenvolvem competências e habilidades físicas.

3.2 A Educação Física na Escola Atual

Vivemos numa Era marcada pelo facilitismo. As crianças e os jovens não têm dificuldade para obter qualquer tipo de informação e/ou conhecimento sobre determinado assunto, mas, ainda assim, é mais fácil abrir a porta de saída do que guiar o caminho. A Educação Física é uma disciplina que forma cidadãos, que os ajuda a desenvolver noções como a superação, a partilha, o trabalho de equipa, a cooperação, e que contribui para o próprio conhecimento do corpo. Contudo, e apesar de todos os benefícios e contributos para a sociedade continua a ser menosprezada e considerada, por muitos, como uma disciplina de “entretenimento”.

No ano letivo 2012/2013 foi imposta a maior facilidade em relação a esta disciplina. A Educação Física deixou de contar para a classificação da média para acesso ao ensino superior. Porquê? Porque segundo as palavras do Presidente da Confederação Nacional das Associações de Pais, esta medida “retira *stress* desnecessário aos alunos”. Ora, não me parece que uma medida que desvalorize, ainda mais, a única disciplina que permite que os alunos se conheçam a eles próprios e que contribua para a sua cultura desportiva traga mais *stress* que uma disciplina que os mantém fechados numa sala de aula, com lugares previamente definidos – e livre-se daquele que se sentar noutro que não o seu lugar – numa situação de aprendizagem semelhante aos nossos antepassados. Os alunos considerados “de excelência” não podiam ver a sua média afetada por uma disciplina tão banal como é a Educação Física. Contudo, quem mais a desvaloriza é quem mais necessita da mesma. Embora saibamos que todas as disciplinas do currículo são importantes, é fácil argumentar contra

os pais que apoiaram esta medida em prol das médias dos seus filhos que descem por causa da Educação Física: 1) Se um aluno que queira ingressar no curso de Medicina não tem de carregar, na sua média, o peso da Educação Física porque, como dizem, não necessitam; Porque é que um aluno que queira ingressar no curso de Desporto tem de se esforçar noutras áreas como, por exemplo, a Matemática em que, à partida, não necessita diretamente? 2) Os alunos não descem a média por causa da Educação Física. A Educação Física não é o problema. Os alunos descem a média com a Educação Física devido a eles próprios e à não aquisição das noções de superação e empenho. Esse sim, será o problema.

Após muitos prós e contras, várias reuniões e discussões, muitos apoiantes e vários opositores chegou-se a uma nova medida que foi adotada a partir do ano seguinte até 2019: A Educação Física voltou a contar para a média de acesso ao ensino superior, porém, apenas para os alunos que ingressarem cursos associados ao Desporto. Só para estes alunos, portanto, é que a disciplina é útil e importante. Leva-me a crer, então, que estamos perante um ensino que tem o objetivo de alcançar classificações ao invés de conhecimentos. A disciplina é importante apenas para aqueles que, à partida, já terão alguma aptidão para a mesma. Para os restantes, podem ficar descansados e “sem stress” pois não terá qualquer impacto na formação.

Porém, após alguma insistência e persistência em vincar opiniões em torno deste assunto, conseguimos chegar onde queríamos: a Educação Física voltou a contar para o acesso ao ensino superior e começou a estar, teoricamente, em “pé de igualdade” com as restantes disciplinas que integram o currículo. Para os alunos que ingressarem no ensino superior no ano letivo de 2021/2022 todas as disciplinas do currículo terão, finalmente, um impacto e influência na classificação. Este foi um ajuste muito importante para um país onde os hábitos da educação são precários e onde a obesidade é um problema que começa a ser de saúde-pública.

3.3 Enquadramento Legal e Institucional do Estágio Profissional

“É necessário construir uma formação de professores dentro da profissão; e, por isso, o EP deve ser avocado como terreno privilegiado de início dessa construção” (Nóvoa, 2009)

Segundo Thomson et al. (2003, 2004, cit. por Batista & Queirós, 2013), a experiência prática de ensino em contexto real é reconhecida na literatura como uma das componentes mais importantes nos processos de formação inicial de professores. Na FADEUP, o estágio profissional (EP) concentra de modo organizado certas orientações legais, institucionais e funcionais. No que se refere à vertente legal, o EP é regulado segundo o Decreto-Lei nº74/2006 de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto e o Decreto-Lei nº79/2014 de 14 de maio, que se reporta à obtenção de habilitação profissional para a docência e para o grau de Mestre. No que se refere à vertente institucional do EP, este faz parte integrante do 2º Ciclo conducente ao grau de Mestre em Ensino de EF no Ensino Básico e Secundário, lecionado na FADEUP. Os dois primeiros semestres deste ciclo de estudos são de carácter formativo ao nível das várias vertentes do ensino na escola, e constituído por unidades curriculares, tanto de carácter teórico como prático e que visam a formação e a preparação dos estudantes estagiários para a prática pedagógica supervisionada, a decorrer nos terceiros e quartos semestres do curso.

Para realizar, deste modo, a prática profissional a FADEUP estabelece protocolos com várias escolas cooperantes, das quais fazem parte os PC que nos acompanham e onde é permitido que este processo seja devidamente monitorizado e acompanhado. Por sua vez, as competências que o EE tem de ter durante e após o EP são: (i) o cumprimento de todas as normas estabelecidas nos documentos orientadores do EP; (ii) a elaboração de um projeto de formação inicial; (iii) a prestação do serviço docente nas turmas que lhe forem atribuídas; a participação nas reuniões dos diferentes órgãos da EC; (iv) a participação nas aulas de natureza científica, cultural e pedagógica ocorridas tanto na escola como na faculdade; (v) a elaboração e atualização

constante do portefólio individual; (vi) a observação das aulas dos restantes EE; e por fim, (vii) a elaboração e defesa pública do relatório de estágio.

3.4 O meu primeiro palco: Escola Secundária António Nobre

Até ao dia 30 de agosto de 2019 eu não sabia onde ficava ou como era a minha escola cooperante. Sabia, apenas, que se situava no Porto. Como estava no Algarve, na minha verdadeira residência, quando saíram as colocações do EP para o ano letivo 2019/2020, a primeira coisa que me ocorreu foi explorar o site da escola. O site, bastante atualizado e ativo, permitiu-me saber um pouco da história, dos intervenientes, das atividades e do meio em que estava inserida. Recordo-me que a primeira coisa que averigui foi a localização da escola e a facilidade de acesso. A Escola Secundária António Nobre está inserida num agrupamento composto por 7 escolas, numa boa localização com facilidade de acessos através de transportes públicos, tendo duas paragens do metro do Porto bastante próximas – Combatentes e Salgueiros.

A minha Escola Cooperante localizava-se, então, na Rua Aval de Cima, na freguesia de Paranhos do concelho do Porto. Na sua área envolvente podemos encontrar o Pólo Universitário composto por várias faculdades do ensino superior público e privado, o Hospital de São João e, ainda, o IPO do Porto. Caraterizada como sendo uma “escola aberta”, é composta por quatro blocos ligados por alpendres que permitem um permanente contato com o exterior por parte da comunidade escolar. Três desses blocos possuem dois pisos cada um e denominam-se de: Bloco A, Bloco B e C. O Bloco C, divide-se, ainda, em C1 e C2. Estes blocos são compostos por salas de aula normais, por salas de aula específicas como, por exemplo, o laboratório de ciências, de física, de química, salas de informática, de Educação Visual e de Educação Tecnológica, pelo Auditório e pela sala de professores. Como ponto de convergência existe o Bloco central. Neste bloco podemos encontrar os órgãos de gestão, os serviços administrativos, sala de Atendimento de Pais e Encarregados de Educação, o *buffet*, a cantina, a reprografia/papelaria e a

biblioteca. Possui, também, um espaço amplo denominado Polivalente, que funciona como zona de convívio para os alunos durante os intervalos das aulas onde podem jogar matraquilhos, ténis de mesa ou estar, apenas, a conviver nas mesas e bancos disponíveis. Neste espaço acontecem vários eventos ao longo dos anos letivos organizados pela escola e pelas turmas.

Além destes espaços, a escola possui um pavilhão gimnodesportivo adaptado para diversas modalidades. O pavilhão não possui as condições ideais para uma boa lecionação das aulas destinadas à atividade física. O teto do mesmo é composto por amianto que, além dos perigos já conhecidos por si só, ainda se encontra visivelmente degradado sendo que permite a entrada de água em dias chuvosos. Nestes dias a prática de atividade física fica condicionada uma vez que o chão fica, ainda, bastante escorregadio colocando em causa as condições de segurança. O material disponível também se encontra muito degradado sendo que algum do mesmo é impróprio para utilização como, por exemplo, os colchões de ginástica. No exterior do pavilhão podemos encontrar três campos de jogos rodeados de árvores e jardins que contribuem para um ambiente acolhedor e de ar puro.

A componente letiva da ESAN funciona entre as 8:25h e as 18:55h, para o 3º ciclo do ensino básico e secundário, regular e profissional.

O espaço escolar é frequentado por uma população estudantil heterogénea com residentes quer na freguesia de Paranhos, quer nas freguesias e concelhos limítrofes. Esta diversidade transforma-a num espaço multicultural, permitindo a toda a comunidade educativa o contato com diferentes realidades promovendo o espírito de escola inclusiva.

3.5 A minha professora Cooperante

Todos os estudantes estagiários têm a ajuda e acompanhamento de um professor cooperante que facilita nossa aprendizagem e é mediador dos problemas e desafios que vão ocorrendo ao longo do EP. Desde início a minha professora cooperante – professora Júlia Sequeira Gomes – mostrou-se uma pessoa de interação fácil, muito predisposta a ajudar e, principalmente, muito

apologista da criatividade. Senti, sempre, uma abertura e incentivo para poder experimentar as minhas ideias. Algo que potenciou bastante a que eu conseguisse colocar em prática as minhas propostas teve haver com o facto da formação inicial da docente se assemelhasse à minha, tendo em comum o gosto pela dança e pela expressão do corpo. Rapidamente também comprovei que os ideais que ela defendia e o ensino centralizado no aluno era algo que constavam na minha conceção da educação física.

Embora, por vezes, não estivéssemos de acordo em situações que nos eram alheias como, por exemplo, o espaço que tínhamos para lecionar a aula, encontrámos sempre uma forma que fosse ao encontro da maneira de lecionar uma da outra. A prova de que funcionámos bem em conjunto – porque foi isso que senti: uma partilha de conhecimentos – provou-se nas variadas atividades a que nos propusemos e que correram muito bem, aos nossos olhos, aos olhos dos alunos e aos olhos de toda a comunidade escolar que nos parabenizaram inúmeras vezes.

A professora Júlia é responsável pela maioria – se não todas – das saídas escolares, incentiva a descoberta guiada dos alunos e contribui para que estes adquiram o maior tipo de conhecimentos possíveis, é preocupada e entra dentro da vida dos alunos, mas conseguindo sempre manter uma distância saudável entre os campos profissional e pessoal, não permitindo que um influencie o outro. Estas características, que eu considero qualidades, fizeram-me aprender bastante uma vez que fazem parte da minha definição de professor ideal, mas que eu tinha alguma dificuldade em sê-lo, nomeadamente, na parte da separação dos dois campos acima referidos. Pelo facto de me considerar uma pessoa emotiva, tinha alguma dificuldade em distanciar-me daqueles que eram os problemas dos alunos fora da escola para dentro do meio escolar. Contudo, a aprendizagem que obtive com a minha professora cooperante, através do seu exemplo, possibilitou, neste momento, o já conseguir não permitir que os problemas e/ou vivências pessoais dos alunos interfiram no modo como leciono as minhas aulas.

Tive, algumas vezes, momentos menos bons, de insegurança e onde considerei não estar à altura do desafio, contudo, a professora com a sua

maneira descontraída de ser conseguia fazer com que eu relativizasse as situações e ultrapassasse esses momentos. Este foi o maior e melhor contributo que a professora Júlia teve no meu estágio profissional.

3.6 O meu núcleo: mais que de Estagiários, de Amigos

O meu núcleo de estágio foi formado por mim e mais dois colegas-amigos: a Beatriz e o João. Este núcleo foi formado com a intenção de ficarmos juntos sendo que ao colocarmos a ordem das nossas opções, as nossas escolhas foram iguais. Como não tínhamos nenhuma escola de preferência a nossa única preocupação para este estágio, no início, era a de que conseguíamos ficar juntos. Embora sejamos todos de diferentes locais: eu do Algarve, a Beatriz de Vila Nova de Gaia e o João de Ovar e tendo tido percursos académicos da licenciatura distintos: FCDEF-UC, UTAD e FADEUP, respetivamente, iniciámos o nosso mestrado na mesma turma e o grupo de amigos acabou por se formar.

Embora muitas vezes as pessoas com as quais nos identificamos a trabalhar não são, necessariamente, os nossos amigos, aqui tal não se aplica uma vez que desde o início deste capítulo que é o 2º ciclo de estudos, o nosso grupo de trabalho foi este. Não houve, assim, qualquer tipo de problemas entre nós – muito pelo contrário.

Considero que o meu núcleo foi, sem dúvida, o que um núcleo deste cariz deve ser: empenhado, trabalhador, compreensivo e amigo. Lutámos, sempre, pelo mesmo objetivo e ajudámo-nos muito mutuamente. Foi muito importante partilharmos esta experiência juntos pois houve muita disponibilidade por parte uns dos outros para pedir ajudar e ajudar quando necessário. Posso afirmar que todos ajudámos em todas as tarefas de grupo e tarefas individuais de cada um.

Uma das primeiras coisas que a nossa professora cooperante nos disse na primeira vez que tivemos contato foi que “embora o estágio presumisse um trabalho de equipa e cooperante, nós, sendo pessoas diferentes, temos maneiras distintas de pensar e ideais diferentes e, como tal, podia haver momentos em que cada um realizasse as tarefas à sua maneira.” Esta

afirmação, naquele momento, deixou-nos com duas sensações diferentes: a primeira sensação de conforto e de que não haveria problema de fazermos as coisas da nossa maneira; e a segunda de inquietude por termos pensado que talvez não tivesse sido boa ideia juntarmo-nos neste trabalho tão sério e decisivo com risco de prejudicar a nossa amizade. Contudo, tal não se verificou uma vez que conseguimos gerir muito bem as diferentes opiniões que, naturalmente, existiram e chegámos sempre a um consenso em relação a todo o processo.

Termino, deste modo, com a certeza de que o meu núcleo de estágio foi muito mais que isso: foi um núcleo de amigos.

3.7 As primeiras impressões das minhas turmas

Durante a minha prática profissional (PP) tive a oportunidade de lecionar duas turmas do ensino secundário profissionalizante de Apoio à Infância: 11º ano e 12º ano. Embora sejam dois anos curriculares bastante próximos em nada se assemelharam.

Confesso que, numa fase inicial, sempre estive muito reticente por lecionar no ensino secundário devido à pouca diferença de idades que eu saberia que ia haver entre mim e os alunos. Contudo, essa diferença foi o que menos importou durante a PP.

Com a turma do 12º ano eu soube, à partida, aquilo que me esperava. Tinha muitos feedbacks por parte dos professores da escola, inclusive da minha professora cooperante que já acompanhava a turma desde o 10º ano, e algumas alunas, desde ciclos anteriores. Os feedbacks não eram, de todo, os mais positivos desenvolvendo em mim um sentimento de medo e apreensão. O facto de me dizerem que era uma turma complicada a nível social, com muitos problemas entre os elementos da turma constituídos, quase na totalidade, pelo sexo feminino e marcadas por uma personalidade forte criou em mim a necessidade de prever situações e arranjar soluções para problemas que, na verdade, ainda não os tinha. Fui, numa fase inicial, muito consumida por

pensamentos negativos em relação a esta turma o que não facilitou a minha integração.

Por outro lado, não tinha quaisquer feedbacks da turma do 11º ano. Foi, também, o primeiro contacto da minha professora cooperante com esta turma e, portanto, não tinha uma opinião já previamente concebida. Tive conhecimento, apenas por registos da turma, que fazia parte da mesma um aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE) com surdez profunda. Comecei, então, a pesquisar bastante sobre este problema e a tentar encontrar soluções para dar as minhas aulas. Mal eu sabia que não iria precisar dessas tais soluções.

4. Realização da Prática Profissional

4.1 Área 1: Organização e gestão do Ensino e Aprendizagem

A Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem tem uma influência incontestável na realização do EP, baseando-se na configuração de um plano de intervenção, guiado por objetivos pedagógicos guiados pelo objetivo de elevar o conhecimento válido no ensino da EF e conduzir com eficácia pedagógica o processo de educação e formação do aluno na aula de EF (Matos, 2010).

As normas orientadoras do EP englobam a concepção, o planejamento, a realização e a avaliação do ensino. O objetivo principal desta área é que os estagiários consigam construir uma estratégia de intervenção, orientada por objetivos pedagógicos que respeite o conhecimento válido no ensino da Educação Física e que conduzam com eficácia pedagógica o processo de educação e formação do aluno na aula de EF. Assim, e através deste capítulo do meu Relatório de Estágio pretendo aprofundar teoricamente aquilo que foi a minha planificação e ação ao longo do EP colocando em evidência o que considere mais pertinente e que me permitiu evoluir e aprender a ser professora de educação física.

4.1.1 Os meus bailarinos: turma do 11º ano e turma do 12º ano

“O aluno é o principal campo-de-ação-pedagógica do professor, razão pela qual devemos conhecer o mais detalhadamente possível as situações concretas da sua vida.”, Bento (2003)

Concordando com a afirmação proferida por Bento (2003), neste subcapítulo irei detalhar as minhas duas turmas da PP. É importante conhecermos os nossos alunos para conseguirmos adaptar o nosso processo de ensino-aprendizagem de forma eficaz. Numa primeira fase foi entregue, a

cada uma das turmas, uma ficha de caracterização o individual (anexo 1) que me permitiu conhecer cada um de forma pessoal e, ainda, as suas motivações e ambições futuras. Posteriormente foram realizadas atividades de dinâmicas de grupo para os conhecer enquanto turma e enquanto integrantes de um grupo.

A turma do 11º ano: Os que ficam no coração

Na primeira aula da minha turma do 11º ano e após uma breve apresentação minha entreguei, a cada aluno, uma ficha de caracterização do individual e pedi que preenchessem. Esta turma era composta por 13 alunos, sendo 9 do sexo feminino (69%) e 4 do sexo masculino (31%). A média de idades desta turma rondava os 17,9 anos, tendo os dois alunos mais novos 16 anos e os seis mais velhos 19 anos. Apenas dois alunos do 11º não reprovaram em nenhum ano letivo anterior e apenas 1 praticava desporto fora do contexto escolar.

Esta primeira análise foi uma surpresa para mim uma vez que esperava que mais alunos fossem fisicamente ativos e praticassem alguma modalidade desportiva. Porém e, embora não praticassem atividade física fora da aula, 8 alunos tinham como preferência de disciplinas a Educação Física e, embora a disciplina de Expressão Corporal, Dramática e Musical (ECDM) não ter sido a opção de nenhum aluno, essa primeira informação fornecia-me uma primeira impressão de que fossem bons ou, no mínimo, predispostos para atividade física. Quando confrontados com a dinâmica da disciplina, atividades e temas que iriam ser abordados não ficaram muito convencidos sendo que, no ano transato, não teriam cumprido com qualquer objetivo referente à mesma e, portanto, não estavam cientes daquilo que era a verdadeira disciplina de ECDM. A partir desta constatação o meu principal objetivo era que os alunos mudassem a opinião sobre os conteúdos que iríamos abordar, nomeadamente e principalmente, a dança cuja atitude foi a mais desanimadora. Quis, sem dúvida, incutir o gosto pela atividade física e pela dança em específico. Foi muito gratificante quando, a meio do ano letivo, a turma me confidenciou “professora, no início do ano ninguém gostava nem queria dançar e, agora, todos o queremos fazer”

De uma forma geral, os alunos decidiram optar por este curso profissional para trabalhar num contexto educativo de crianças e porque gostam da profissão, contudo, apenas 5 pretendem ingressar na faculdade.

Através das dinâmicas de grupo consegui perceber quem seriam os alunos “líderes” da turma e aqueles que, por outro lado, tinham tendência a ser colocados de parte. Surpreendentemente o aluno com NEE era extremamente bem acolhido na turma havendo sempre uma preocupação por parte da mesma em que este entendesse as atividades e colaborasse nelas. A turma definiu-se como amiga, solidária, prestável e querida - características que, de facto, tive o prazer de confirmar.

A turma do 12º ano: Os que dão luta

Esta foi, sem dúvida, a turma mais complicada e com um início difícil. Embora tenha sido a primeira turma com a qual tive contato nesta PP foi a turma que tive mais dificuldade em criar empatia. Tal como referido para a turma do 11º ano foi entregue, no primeiro dia, um questionário para que a turma preenchesse.

Esta turma era constituída, também, por 13 alunos embora havendo apenas 1 elemento do sexo masculino (7,7%) e, os restantes, do sexo feminino (92,3%). Senti a necessidade de conhecer um pouco melhor o único rapaz da turma, as motivações que o levaram a escolher o curso de Técnico de Apoio à Infância e a maneira como se sentia integrado na turma. Após uma conversa de cariz individual e informal consegui perceber que era um rapaz introvertido, sem muito à vontade na turma e que escolheu o curso por gostar de crianças e não ter intenção de ingressar na faculdade. Não é muito comunicativo, mas é bastante acarinhado pela turma, não havendo exclusão por parte do mesmo. Relativamente à disciplina que eu iria lecionar na turma, não era, de todo, a preferida do aluno por não se sentir criativo nem com apetência para a mesma. O meu desafio, a partir daquele momento, foi conseguir integrá-lo nas atividades fazendo com que a sua opinião conseguisse prevalecer nas atividades para que este se sentisse mais predisposto.

A média de idades desta turma rondava os 18,2 anos sendo que o elemento mais novo tinha 16 anos e os três mais velhos 20 anos. Nesta fase de desenvolvimento do jovem adulto esta discrepância de idades acaba por ter alguma relevância pois a predisposição para as atividades é naturalmente diferente. É uma turma com opiniões distintas do futuro, sendo que metade dos alunos pretendem começar a trabalhar e, a outra metade, ingressar na faculdade.

Após dinâmicas de grupo para que eu conseguisse perceber um bocadinho a personalidade de cada um, os líderes da turma e o funcionamento dos alunos enquanto grupo consegui perceber que havia bastantes atritos entre as alunas da turma e que os traziam para a sala de aula. A turma estava marcada por grupos, personalidades fortes e por muitos atritos havendo, logo aí, um problema a nível de disciplina por resolver

Só após, relativamente, um mês desde o início da PP é que consegui sentir alguma confiança da turma em mim. Era uma turma que me via única e exclusivamente como uma “professora estagiária”, não me reconhecendo a importância que deviam nem mostravam agrado ou satisfação nas minhas aulas e propostas. Após conseguir criar essa ligação e aproximação conseguir perceber muito melhor as vidas destes alunos que, impressionantemente, eram muito mais complicadas do que aquilo que poderia imaginar. Citando Queiroz (2001), *“o papel do professor é fazer que os alunos adquiram certos saberes, presentes, em geral, nas matérias escolares, participando, além disso, da educação no sentido mais amplo, preparando-o para a vida em sociedade”*, e o meu objetivo com esta turma, após ouvir, atentamente, algumas histórias reais, foi, sem dúvida, fazer essa “preparação para a vida em sociedade” da melhor forma que eu consegui através de arranjar formas de ajudar e melhorar as suas vidas. Foi muito complicado lidar com algumas situações que, querendo ou não, me fizeram crescer e sentir quase como parte integrante da vida destas alunas.

4.1.2 Os primeiros sentimentos

Embora tenha sido um ano em que enfrentei uma realidade diferente – digo, de forma redundante, uma “realidade real” – em que fui constantemente

colocada à prova e onde tive, como objetivo final, concluir com bom aproveitamento este ciclo de estudos, foi, também, um ano de experiências e um ano que pude comprovar conceitos e desafios que considerei indicados e apropriados ao processo de ensino-aprendizagem. Foi, portanto, um ano de investigação focado numa área que considerei pertinente.

Inicialmente, adaptar-me a esta fase não foi um processo fácil. Embora neste momento, após realizar uma reflexão daquele que foi o ano no seu todo, consigo perceber que passei por algum stress inicial sem muito sentido. Contudo, quando estamos diante as situações isso nem sempre é assim tão claro e linear.

Na primeira fase da PP o fato de ir lecionar turmas do ensino secundário profissional e as mesmas serem do 11º e 12º anos com idades muito próximas da minha criou-me algum desconforto. Primeiro porque nunca tinha tido muito contacto com o ensino profissionalizante, precisei de pesquisar sobre os modos de trabalhar, sobre os conteúdos da avaliação e perceber o que faria mais sentido para estas turmas que, no fundo, estão a ser preparadas para, no final, ingressarem o mundo do trabalho. Segundo porque tinha medo que a pouca diferença de idades fosse motivo para não conseguir assumir o controlo das turmas e por criar o respeito que os alunos têm, na sua maioria e normalmente, por docentes mais velhos e experientes.

Porém, embora com alguma dificuldade e receio interior consegui superar essas primeiras emoções com o apoio e confiança da PC e do meu núcleo de estágio. Ambos sempre me disseram as palavras certas nos momentos certos e, em momento algum me senti desamparada. Considero que isso tenha sido bastante importante e que tenha tido um impacto muito positivo no meu crescimento e na minha aprendizagem.

4.1.3 As primeiras decisões

Durante o meu EP tive como funções lecionar as aulas das turmas atribuídas pelo PC; elaborar documentos para os três níveis de planeamento (ver

anexo 2) (anual, unidade temática e plano aula); elaborar os planos de observação sistemática (ver anexo 3) e realizar observações nas aulas dos outros estagiários; elaborar uma reflexão final escrita de cada aula lecionada e observada e, por fim, construir e manter atualizado o meu portefólio digital onde constava o meu diário de bordo. Todos estes meios de organização permitiram que as minhas decisões fossem mais fáceis de serem tomadas.

Inicialmente, por estar encarregue de uma disciplina um pouco diferente da educação física, tive a necessidade de procurar e pesquisar bastante sobre o currículo e o seu programa. Esta não foi uma tarefa particularmente fácil uma vez que a ECDM é uma disciplina que apenas se integra na componente de formação técnica do curso profissional de técnico de apoio à infância. *“Neste curso, a Expressão Corporal, Dramática e Musical tem uma grande importância uma vez que se trata de um curso onde a vertente humanista assume um papel preponderante. Não só é, um curso que, por um lado, direcciona a formação de modo a que os alunos lidem com seres humanos iguais a si próprios; como também pretende formar técnicos possuidores de uma sólida e consistente preparação social, cultural e intelectual.”* (programa de componente de formação técnica da disciplina de ECDM, 2008, p.2). Embora seja uma disciplina lecionada pelos professores de educação física, muitos dos conteúdos que são abordados não fazem parte da formação dos mesmos. Por esse motivo, a minha primeira decisão foi avaliar de que forma conseguiria lecionar esses conteúdos que não estavam de acordo com a minha formação. Consegui, assim, “ir ao melhor dos dois mundos” fazendo uma transposição e união dos conteúdos desta disciplina com conteúdos da educação física, nomeadamente de condição física. Segundo Bento (2003), *“Todo o projeto de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na conceção e conteúdos dos programas ou normas programáticas de ensino, nomeadamente na conceção de formação geral, de desenvolvimento multilateral da personalidade e no grau de cientificidade e relevância prática social do ensino. Deve ter em conta o papel da atividade dos alunos no seu próprio desenvolvimento – atividade «ativa», consciente, progressivamente autónoma e criativa – assim como a dialética de condução pedagógica (professor-ensino) e de atividade autónoma.”*, unindo o mundo da educação

física com o mundo da expressão corporal, dramática e musical consegui encontrar esse ponto de partida que me permitiu elaborar um projeto tendo em conta os alunos, as suas vivências e o que lhes seria mais útil futuramente.

4.1.4 Os primeiros problemas e as suas estratégias

Um dos aspetos mais importantes na nossa profissão é a deteção de questões problemáticas para que possam ser resolvidas e/ou minimizadas. As questões problemáticas podem, muitas vezes, comprometer uma atividade, uma aula ou até mesmo a aprendizagem global dos alunos. Enquanto professores, o nosso objetivo é que estes desenvolvam competências e adquiram o máximo de conhecimentos possíveis e com a devida qualidade. Se existirem problemas que os comprometam e que precisemos de despendar tempo na resolução dos mesmos, torna-se mais difícil a nossa tarefa. Para isso, é importante, então, fazer uma análise da escola como um todo, a nível de espaços e materiais, uma análise mais profunda a nível das nossas turmas e na relação dos alunos e de cada aluno como um ser individual e, de um modo não tão aprofundado, uma reflexão introspetiva que nos permita averiguar se temos alguma característica ou situação que comprometa o nosso profissionalismo. A nível de escola, a Escola Secundária António Nobre possui um pavilhão desportivo e espaços exteriores, porém, as minhas duas turmas tiveram as aulas numa sala de aula que não nos fornecia as condições ideais para a prática desportiva nem para a segurança dos alunos. Durante todas as aulas, retirámos as mesas e as cadeiras para que conseguíssemos ter espaço para realizar as nossas atividades em segurança. Muitos dos movimentos, atividades e propostas que necessitámos de realizar nestas aulas ficaram comprometidos pelo espaço. Por estarmos na sala de aula foi, também, complicado adquirir algum tipo de material que possa existir num espaço como um pavilhão desportivo, restringindo, assim, a aulas sem o uso de material ou a material próprio que levei de casa e, inclusive, comprei de propósito. Relativamente às turmas que lecionei, são ambas bastantes diferentes uma da outra.

Numa fase inicial tive algumas questões problemáticas na turma do 12º ano a nível de empatia. Eram alunas que possuíam alguns problemas familiares e eram, também, conflituosas entre elas. Numa primeira abordagem não foi fácil gerir esses conflitos e, também, estabelecer a relação professor-aluno necessária. Para resolver este problema, e por serem alunas com idades muito próximas da minha - o que prejudicou essa relação - o trabalho mútuo teve de ser privilegiado. Era uma turma, na sua generalidade, pouco empenhada nas tarefas propostas e, por isso, tive de adaptar e planejar aulas e atividades que iam ao encontro dos interesses da turma e que estabelecessem relação com os conteúdos a lecionar segundo o programa. Quis, ainda, trabalhar a autonomia, desenvolver o sentido de liderança e apostar no trabalho em equipa com o objetivo de ter uma união necessária para que o trabalho se desenvolvesse.

Por outro lado, na turma do 11º ano não existiram problemas a resolver a nível de conflitos e relações pessoais. Porém, além do espaço que já foi referido anteriormente como não sendo o espaço ideal para a prática, esta turma era composta por um aluno com necessidades educativas especiais por ser surdo profundo. Embora tivesse recurso a aparelho auditivo, não conseguia ouvir normalmente de forma fluída e perceptível e não conseguia expressar-se bem por palavras, tendo bastante dificuldade na comunicação verbal. Contudo, o aluno tinha uma ótima capacidade motora e não foi necessária nenhuma adaptação para que compreendesse qualquer exercício. Tive sempre o cuidado de perguntar ao aluno se percebeu, se tinha alguma dúvida e tentei explicar o mais calmamente possível articulando bem as palavras para que se conseguisse perceber pelos movimentos dos lábios. Achei necessário aprender algumas palavras que considerava serem importantes para o desenrolar das aulas em linguagem gestual uma vez que a integração e inclusão de todos os alunos foi um objetivo que tinha bastante vincado nas minhas aulas: assim como o aluno se esforçava para se integrar neste nosso “mundo”, achei importante que eu, e o meio escolar envolvente, também nos tentéssemos integrar no dele. Nesta turma detetei, ainda, um problema numa aluna que, inicialmente, pensei tratar-se de um problema com cariz cognitivo. Embora a aluna se apresentasse como uma pessoa bastante tímida, tal como me foi referido, era possível verificar que

tinha algum distúrbio a nível do processo de aprendizagem. Para esta aluna tive um cuidado especial e adicional em explicar os exercícios de várias maneiras distintas, encaminhei-a para a psicóloga da escola para que fosse mais fácil detetar corretamente o problema e arranjar estratégias de ensino que pudessem ser aplicadas. Ajudei a aluna em questão em tempo extracurricular com o objetivo de prestar mais apoio num ambiente em que esta se sentisse confortável e à vontade para poder, eventualmente, errar e encontrar soluções diferentes para que atingisse o objetivo final.

A nível pessoal, considero que o meu maior problema foi a nível emocional. O choque com a realidade, na minha perspetiva, passou bastante por encontrar um equilíbrio emocional para o qual não fui preparada previamente. Foi muito difícil gerir o facto de ser professora e aluna ao mesmo tempo, o querer aprender e ter de passar uma imagem de confiança. Mas foi sobretudo difícil encarar uma turma com personalidades fortes e vincadas na qual, muitas vezes, não tive controlo das situações e duvidei das minhas capacidades.

Tive, assim, problemas com níveis bastantes distintos, mas igualmente importantes: problemas a nível das instalações que comprometiam o desenvolvimento de atividades e a própria segurança dos alunos, problemas a nível da gestão de conflitos na turma que comprometeram a gestão e clima de aula, problemas a nível de necessidades educativas especiais e problemas a nível pessoal.



Figura 1 Esquema das questões problemáticas sentidas

Dentro destas questões problemáticas considerei que a abertura à inovação que se enquadra nos critérios de profissionalismo docente teve um papel preponderante. Foi fundamental que, enquanto professora estagiária, tivesse a capacidade de mudar e de me adaptar às circunstâncias: a inovação é uma questão e uma condição de sobrevivência.

4.1.5 Conceção e os 3 níveis de Planeamento

“O planeamento do professor constitui uma janela estrategicamente privilegiada para contemplar o ensino (Graça, 2001)”

Segundo o mesmo autor, as concepções que os professores possuem acerca dos conteúdos de ensino e acerca do contexto educativo em que está inserido refletem-se no modo como pensam e operacionalizam as suas práticas de ensino. Assim, segundo as Normas Orientadoras da Unidade Curricular Estágio Profissional, o objetivo da concepção é “projetar a atividade de ensino no quadro de uma concepção pedagógica referenciada às condições gerais e locais da educação, às condições imediatas da relação educativa, à especificidade da EF no currículo do aluno e às características dos alunos, através de: análise dos planos curriculares, nomeadamente as competências gerais e transversais expressas; análise dos programas de EF articulando as diferentes componentes, como as finalidades, os objetivos, os conteúdos e as indicações metodológicas; utilização dos saberes próprios da EF e os saberes transversais em Educação, necessários aos vários níveis de planeamento; ter em conta os dados da investigação em educação e ensino e o contexto cultural e social da escola e dos alunos, de forma a construir decisões que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem desejáveis” (p.4). Para cumprir este objetivo foi necessário pesquisar, perceber e analisar criticamente diversos documentos que apoiavam a minha PP, nomeadamente: (i) o programa nacional de educação física do ensino secundário; (ii) o programa nacional da componente de formação técnica da disciplina de Expressão Corporal, Dramática e Musical; (iii) o Projeto Educativo (PE) da escola; (iv) o Regulamento Interno (RI) da escola e (v) o Plano Anual de Atividades (PAA) da escola. Por outro lado, e complementando, foi necessária uma análise aprofundada do meio sociocultural onde está inserida a escola, das suas condições físicas e materiais e, principalmente, das características individuais dos alunos enquanto seres individuais e enquanto turma. O programa nacional da componente de formação técnica da disciplina de ECDM serviu-me como um guião e como um documento que eu recorri diversas vezes durante a construção e adaptação das unidades didáticas, bem como, dos objetivos para a disciplina. Nem sempre este programa foi seguido “à

risca” uma vez que, durante o ano letivo, fui-me deparando com algumas adversidades quer a nível comportamental quer a nível de condições físicas que não me permitiram a execução do programa na sua globalidade. Muitos objetivos que constam nesse documento são irreais e de impossível concretização face à realidade da maioria das escolas e à realidade da formação dos professores responsáveis por esta disciplina.

Bento (1987), defende que os programas nacionais das disciplinas, para além de serem interpretados e complementados por uma série de documentos e materiais auxiliares que ajudam o docente a concretizar e a adaptar as exigências centrais às condições locais e situacionais da escola e da turma têm, ainda, a função orientadora e norteadora para a planificação do ensino do professor e para a elaboração dos materiais complementares. Desta forma, foi fundamental uma adaptação dos conteúdos do programa às condições que tinha disponível para realizar a prática como o espaço e os materiais e, também, às características dos meus alunos que nem sempre eram colaborativos.

Assim, ao longo deste ano fui conseguindo perceber que futuramente, assim como aconteceu durante este ano letivo na minha PP, é muito difícil cumprir com rigor o que está definido nos programas curriculares do ministério da educação uma vez que estes não têm em atenção todas as realidades existentes. Porém, a consciência dos conteúdos programáticos, do contexto sociocultural em que a escola está inserida e uma análise cuidada e aprofundada dos alunos e turmas é indispensável para uma prática pedagógica equilibrada, rigorosa e coerente.

Em relação aos diferentes estilos de ensino referentes ao processo de ensino-aprendizagem percebi, desde bem cedo que ser professora não é sinónimo de ser responsável por toda a aprendizagem dos alunos. Concordando com Mosston e Ashworth (2002), os estilos de ensino devem ser selecionados em função dos diferentes objetivos definidos e dependem principalmente das características dos alunos. Assim, ao longo do ano, fui progredindo na direção de colocar alguma responsabilidade de aprendizagem nos alunos, privilegiando estilos como o de descoberta guiada em que a aprendizagem é baseada nos

alunos com o objetivo de estes descobrirem por eles próprios e, assim, desenvolverem capacidades importantes como a autonomia, capacidade de liderança e autocrítica.

“As unidades didáticas constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos, etapas claras e bem distintas do processo de E/A” (Bento, 1987)

Para Siedentop (2008), o principal objetivo deste nível de planeamento consiste em conseguir que todos os alunos, independentemente das suas características individuais, possam alcançar os objetivos individuais de cada um para aquela matéria de ensino. Por este motivo é normal que as unidades didáticas tenham sofrido algumas alterações durante o processo de ensino-aprendizagem uma vez que foram sofrendo adaptações de acordo com o nível de conhecimento e evolução dos alunos ou, por vezes, por situações alheias ao processo, mas que o influenciavam, nomeadamente, greves, atividades da própria instituição de ensino ou falta de condições físicas. Estes documentos foram elaborados segundo o Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) de Vickers (1990) e tiveram em consideração o número de aulas previstas para cada turma e para cada matéria sendo que a primeira aula de cada módulo se destinou sempre à avaliação diagnóstica e a última à avaliação final, os conteúdos a lecionar, a sua organização e o tempo necessário para a consolidação. Resolvi elaborar todas as UD's no início do ano letivo e não no início de cada módulo como é mais usual de forma a que fosse mais fácil a gestão do tempo durante o ano letivo quando iria ter mais trabalho e mais planeamentos. Contudo, e como referido anteriormente, as UD's sofrem muitas alterações por diversos fatores e, naturalmente, as primeiras que desenvolvi não se mantiveram como tinham sido planeadas antes de iniciar a PP uma vez que não estavam adaptadas ao nível dos alunos que só consegui averiguar após a avaliação diagnóstica. Por estar a lecionar uma disciplina com um programa diferente do programa nacional de educação física foi, inicialmente, difícil de elaborar as UD's e de perceber quais eram efetivamente os conteúdos a colocar nas mesmas. O processo de avaliação e o processo de aquisição de conteúdos varia do programa nacional o que acabou por tornar mais difícil essa tarefa.

O MEC de Joan Vickers (1990), reflete um pensamento transdisciplinar identifica as habilidades e estratégias de uma modalidade e mostra como conceitos das ciências do desporto influenciam o processo de E/A, pretende mostrar como uma matéria é estruturada, identifica essa estrutura e serve-se dela como guião para o ensino, apresenta princípios da instrução comuns a todos os desportos e atividades. Este modelo esteve muito presente no primeiro ano de mestrado uma vez que muitas vezes nos foi sugerido a elaboração de UD's segundo o mesmo. Esta "insistência" com a utilização deste modelo para todas as modalidades desportivas facilitou a que existisse um à vontade durante este ano na sua elaboração. Dificilmente teria conseguido ter uma organização tão fácil e eficaz dos conteúdos a abordar se não tivesse sido trabalhada da forma que foi durante o primeiro ano no meu 2º ciclo de estudos. Este modelo subdivide-se em três fases: análise, decisão e aplicação. Consequentemente, essas fases são subdivididas em oito módulos (Vickers, 1990). Na fase de análise, foram realizadas pesquisas relativas às matérias que iriam ser lecionadas, nomeadamente, aos conteúdos programáticos que iam ser abordados, organizando-os em quatro categorias transdisciplinares: as Habilidades Motoras, a Cultura Desportiva, a Fisiologia do Treino e Condição Física e os Conceitos Psicossociais, realizando a periodização do ensino (Módulo 1). Após o primeiro passo, foi importante proceder à análise do envolvimento e do contexto onde se desenrolou o estágio profissional, ou seja, da escola cooperante e dos seus espaços, equipamentos, materiais e aspetos de segurança (Módulo 2), bem como das características dos alunos através da primeira aula com a avaliação diagnóstica e a ficha de caracterização do aluno com o objetivo de aferir o nível em que os alunos se inseriam. Esta análise foi bastante importante no processo ensino-aprendizagem pois permitiu adaptar, da melhor forma, os conteúdos a lecionar tendo em conta as capacidades e características das turmas (Módulo 3). Posteriormente à fase de análise chega o momento de tomar decisões. Assim, no módulo 4, é determinada a extensão e a sequência da matéria, bem como a sua justificação tendo em conta a análise dos alunos na AD (Módulo 4). Com a ajuda da professora cooperante e dos programas nacionais consegui estabelecer facilmente os conteúdos que iriam ser abordados tendo em conta o

nível dos alunos e definir os objetivos específicos e gerais para cada módulo (módulo 5). Seguidamente, no módulo 6, surge a configuração da avaliação em, que decidi de que forma avaliaria os alunos e em que momento o faria. É neste momento, ainda, que se define as situações de aprendizagem e progressões de ensino (módulo 7). Finalmente, e por último, entramos no módulo 8 do modelo de Joan Vickers denominando-se de fase de aplicação. Tal como o nome sugere, é a partir deste momento que todo o trabalho referido anteriormente é aplicado e nos diferentes níveis, ou seja, através das UD's, planos de aula, diário de bordo, registos diários dos alunos, etc.

Embora seja uma excelente forma de organização inicial, considero que a longo prazo, ou seja, no decorrer do ano letivo, seja um processo algo confuso uma vez que é um documento que está sempre em mudança e requer bastantes justificações. Por vezes, uma determinada ação nossa ou decisão enquanto professores não possui uma justificação plausível de ser descrita por ser algo que decidimos no momento “segundo o nosso instinto”. Acredito que, à medida que ganhamos mais experiência, este instinto seja ainda mais vincado e este modelo seja colocado de parte pois embora seja útil na organização acaba por requerer bastante tempo na sua execução. Contudo, a elaboração dos MEC's representam um papel determinante porque refletem todo o trabalho do processo de ensino-aprendizagem e foram, sem dúvida, um documento orientador do meu ensino.

4.1.6 A importância da relação pedagógica

“O profissional de EF é visto em grande parte das escolas e demais centros educacionais como o adulto mais próximo dos alunos” (Hirama et al., 2011, p. 176).

O aluno é o centro de todo o processo de ensino-aprendizagem. Todas as nossas decisões e estratégias devem ser tomadas e realizadas a pensar nos mesmos, de forma a contribuir positivamente para a sua educação, conhecimentos e vida. Muitas crianças e jovens veem a escola como um porto seguro fora de preocupações e veem nos professores o afeto, carinho e

preocupação que não têm em casa. A escola é o lugar em que eles podem ser eles próprios e serem o que realmente são: crianças e jovens. Muitos destes ao saírem pelo portão da instituição de ensino são adultos com responsabilidades que não deveriam ter.

Por esse motivo acredito que a relação pedagógica é extremamente fundamental durante o processo de E/A não só porque considero importante estabelecer uma boa relação com os alunos de forma a facilitar o ensino e a gestão de aula, mas porque somos responsáveis pela educação deles e só conseguimos compreender as vidas deles se existir de facto uma relação.

O primeiro contacto com as turmas e os feedbacks de professores da escola permitiu-me, logo de início, ficar com uma ideia da turma do 12º ano. Uma ideia menos positiva e algo apreensiva, mas que definiu bem as minhas prioridades em relação a estabelecer uma relação pedagógica: era imprescindível, e mais que isso, fundamental. A minha postura inicial com esta turma prejudicou-me nas primeiras aulas. Por estar apreensiva e focada em estabelecer a relação fui benevolente e mais tolerante e flexível com a turma. Além de não ter conseguido assumir o controlo na totalidade das aulas, no início, não consegui que a turma se relacionasse comigo nem que confiasse em mim. Polity (1988) afirma ser importante que educadores e professores compreendam que o colocar de certas restrições à ação dos alunos faz com que estes desenvolvam uma relação afetiva segura com o professor e passem a respeitá-lo por esse comportamento, com isso, e após uma semana decidi, então, mostrar-me algo mais rígida, com imposição de regras e com uma postura mais autoritária. Surpreendentemente, esta minha atitude de assumir o controlo e o típico “quem manda sou eu” permitiu com que obtivesse mais respeito e, ao longo do tempo, mais confiança estabelecendo, assim, a relação pedagógica que eu queria e começando a entrar na vida de cada aluno da turma. O equilíbrio que consegui encontrar entre ter o controlo absoluto da aula, mas ao mesmo tempo, ser uma pessoa acessível e flexível aos problemas e situações dos alunos, foi muito positivo e importante para as minhas aulas uma vez que o estabelecimento de uma relação pedagógica positiva, estabelece em muito, a condução do processo de E/A (Almeida et al., 2013). Os alunos começaram,

efetivamente, a confiar em mim e a procurar-me em momentos fora da carga horária muitas vezes, até, via *internet* para a colocação de questões, para desabaços e para conselhos. Viam-me, não só como uma professora, mas, também, como uma irmã mais velha com a qual podiam contar para os seus problemas, mas sempre mantendo a relação professor-aluno e sem nunca, em momento algum, ultrapassarem os limites dessa relação. De facto, a relação afetiva entre o professor e os alunos é fundamental, não só para o crescimento do aluno, mas também para o desenvolvimento e crescimento do professor (Almeida, et al., 2013).

4.1.7 Os diferentes tipos de comunicação

“A comunicação é a principal forma de transmitir informações, sejam estas verbalizadas ou não, além disso, também tem a finalidade de promover interações sociais mais compreensíveis.” (in EducaMundo)

Comunicar é um ato inerente para a vida humana e incide principalmente na relação social. Aprendemos, intuitivamente, a comunicar desde que crescemos: seja através do choro, do apontar para algo ou alguém, com expressões corporais ou com palavras. Estas diferentes formas de comunicação são o que nos permite estabelecer ligações e garantir a sobrevivência humana.

É impossível existir uma sociedade sem haver um meio de comunicação. Esta necessidade de comunicar vem desde o início do surgimento da espécie humana e da noção de sobrevivência, da formação dos primeiros grupos e da construção das ideias e pensamentos. A partir do momento em que a nossa espécie percebeu que era fundamental existir comunicação, começou a aprimorá-la. Essa comunicação ocorre na forma passiva, ou seja, quando ouvimos alguém a falar ou lemos uma mensagem escrita – quando somos os recetores; ou na forma ativa, quando falamos ou escrevemos - quando somos o emissor da mensagem.

No contexto do processo E/A é muito importante termos em atenção os diferentes tipos de comunicação uma vez que alunos diferentes comunicam de maneiras diferentes. Cada um de nós, enquanto ser singular, expressa as emoções, sentimentos, facilidades e dificuldades da maneira que nos aparente ser a mais fácil e que nos causa menos transtorno. Como tal, existem alunos que poderão expressar-se melhor através de palavras, outros através da escrita e outros, até, que são melhores através da expressão corporal.

Durante este ano letivo, dei oportunidade aos alunos de experimentarem as várias formas de comunicação. A comunicação verbal é aquela que é a mais utilizada na nossa vida quotidiana devido à capacidade de transmitir ideias de grande complexidade. Torna-se, portanto, mais fácil de explicar uma ideia como aconteceu quando os alunos tinham de trabalhar em grupo e de a colocar em prática. Este tipo de comunicação é fundamental para a vida e realiza-se de duas formas – forma passiva e forma ativa.

Na comunicação escrita o recetor pode estar ausente, o que pode transformar a comunicação num monólogo. Porém, é um tipo de comunicação que permite a retificação das ideias e envolve alguma organização das mesmas. Para este tipo de comunicação criámos, em ambas as turmas, um grupo de turma online, utilizando a aplicação *WhatsApp*, em que partilhávamos ideias fora do horário letivo, tomávamos, por vezes, algumas decisões e existia, também, um espaço para dúvidas. Os alunos podiam comunicar entre si e comigo. Além deste grupo que foi, em ambas as turmas, uma boa ferramenta quer a nível da criação e fortalecimento da relação professor-aluno, quer a nível de esclarecimentos que ficavam por esclarecer durante a aula, o estudo do meu relatório de estágio necessitou, ainda, de preenchimento de questionários e inquéritos ao longo do ano que permitiu conhecer os meus alunos, também, através da escrita. Estas ferramentas de trabalho permitiram-me perceber que havia alunos a expressarem-se notoriamente melhor quando tinham de escrever do que verbalmente.

A comunicação não verbal este presente em todas as aulas da minha PP. Esta ocorre por meio de gestos, sinais, códigos, expressões faciais e corporais,

imagens, entre outros. Por serem cursos profissionais onde o tema central são crianças de pré-escolar em que é necessária uma grande interação com as mesmas e estas, por vezes ainda não tem a capacidade de comunicar verbalmente, foi importante trabalharmos este tipo de comunicação. Os alunos aprenderam, assim, a expressar o que sentiam e diferentes situações do dia a dia através de atividades como a mímica e a criação de coreografias.

4.1.8 Reflexão em situação de pandemia

Comparativamente aos anos transatos, este ano da PP foi marcado por situação inédita de pandemia nível mundial. O país, e o resto do mundo, enfrentam um vírus denominado Covid-19 ou Coronavírus que teve uma influência direta no normal funcionamento das escolas e prática pedagógica. Este problema teve como consequência a declaração de um estado de emergência em Portugal a partir do dia 13 de março de 2020 e, com isso, as escolas foram encerradas não havendo, na altura, uma estimativa de reabertura. Começou, assim, uma transformação do ensino face às estratégias utilizadas no P/A e uma reeducação dos profissionais da área que se viram obrigados a aprender, num curto espaço de tempo, a trabalhar de forma quase arbitrária e intuitiva com tecnologias que até então nunca tinham precisado.

Um dos quatro critérios do profissionalismo é a Abertura à Inovação e creio que este ano letivo foi desafiante nesse campo. Foi fundamental que cada docente tivesse capacidade para mudar e para se adaptar à profissão, às mudanças sociais e tecnológicas e ainda conseguir ter uma boa capacidade de intervenção como agentes de mudança da própria sociedade. Como afirma Stenhouse (1981), "a qualidade da escola depende da qualidade de compromisso dos indivíduos em relação às mesmas" e foi o compromisso que os profissionais do ensino tiveram para com as entidades de ensino e, principalmente, com os alunos que permitiram que o ensino não parasse. Os professores responsáveis nunca tiveram uma formação ou uma aprendizagem específica que lhes permitisse saber o que fazer em situação de pandemia – eu

e os meus colegas, feliz ou infelizmente, tivemos a oportunidade de aprender com esta situação.

Passou a haver então, aulas através de plataformas online nas quais se possibilitou a interação professor-aluno uma vez que se consegue ver e ouvir ambas as partes. Contudo e naturalmente, esta não é uma situação ideal. Entramos num campo um pouco difícil de tomar decisões pois envolve a privacidade tanto dos professores que são expostos a um contexto onde os alunos são, na sua maioria, mais dominantes e na privacidade dos alunos onde estes podem recusar-se a ligar a câmara, por exemplo, comprometendo todo o processo. Após um período onde os alunos puderam, então, experimentar este modo resolvi fazer um levantamento de opiniões dos alunos face a esta situação. Quis procurar saber qual era o impacto que a pandemia estava a ter nas suas vidas e o que entendiam sobre ensino à distância.

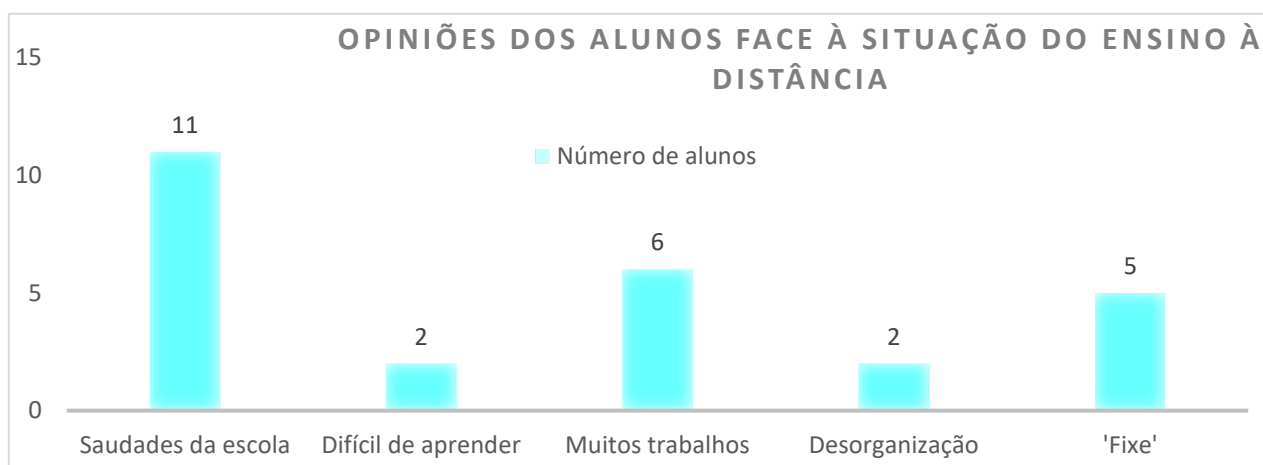


Figura 2 Gráfico sobre a opinião dos alunos face à situação do ensino à distância

Tal como é possível verificar nas respostas de 26 alunos das turmas do 11º e 12º ano de escolaridade, a opinião que prevaleceu foi a de que sentem saudades da escola. Embora muitas vezes os alunos estejam nas aulas porque são “obrigados”, a verdade é que numa situação em que são afastados da mesma o sentimento que os consome é o de saudade. Podemos perceber, com isso, que a escola é um espaço em que eles se sentem bem, seguros e faz parte do seu dia-a-dia, da sua normalidade. O facto de terem tido um contacto diferente

fez-lhes perceber que o meio escolar é realmente um meio fundamental propício para a aprendizagem. O ensino à distância falha na emissão dos feedbacks, nem sempre conseguimos ter e ver um retorno da ação aquando da emissão do feedback deixando o seu ciclo a meio. Enquanto pessoalmente temos vários tipos de comunicação, neste tipo de ensino pode nem haver comunicação comprometendo o P/A pois não temos certezas nem confirmações que os conteúdos e objetivos foram atingidos.

Em suma, durante a pandemia mundial que estamos a ser alvos foi necessário proceder a adaptações rápidas e eficazes de modo a permitir que os alunos não fossem muito prejudicados e garantindo que atingiam objetivos, contudo, é fácil de perceber que em nada é possível substituir o ensino presencial e as relações que esta acarreta.

4.2 Área 2: Participação na escola e relacionamento com a comunidade

4.2.1 A plateia cooperativa do espetáculo: comunidade escolar

A comunidade escolar é composta por todos aqueles que fazem parte da gestão e organização da escola. Passa desde os professores, os próprios alunos, os funcionários, a direção, os serviços e os encarregados de educação. Todos estes contribuem de forma direta e/ou indireta para o funcionamento da escola e todos têm como objetivo que o estabelecimento de ensino seja o melhor a nível de competências e instalações.

A primeira vez que entrei na minha escola cooperante senti que todos estariam dispostos para ajudar. Foram, logo desde início e sem me conhecerem, bastante atenciosos, dando as boas vindas e mostrando disponibilidade para ajudar e integrar. É notório que a escola já recebe estagiários há alguns anos e, por isso, está muito familiarizada com todos os processos inerentes à função.

Na primeira reunião fui apresentada aos professores da escola e, posteriormente, houve outra reunião apenas com os professores do departamento que seriam aqueles com quem, à partida, iria ter mais contacto. Todos os professores mostraram-se muito compreensivos e dispostos a ajudar no que podiam. Senti, assim, um ambiente de confiança e de entreaajuda por parte de todos. Este sentimento foi muito bom pois facilitou a realização das atividades que tinha em mente que envolviam não só as minhas turmas, mas como toda a comunidade.

4.2.2 O desporto escolar adormecido

Segundo a Direção-Geral da Educação o desporto escolar (DE) visa promover o acesso à prática desportiva regular de qualidade, com o objetivo de contribuir para a promoção do sucesso escolar dos alunos, de estilos de vida saudáveis e de valores e princípios associados a uma cidadania ativa. Contudo, e surpreendentemente o desporto escolar da minha EC encontra-se “adormecido”. Refiro-me com o termo “surpreendente” uma vez que a escola tem uma grande oferta formativa a nível do desporto, havendo turmas profissionais de técnico do desporto e gestão desportiva. Porém, a nível do desporto escola a EC oferece apenas o voleibol feminino e não tem alunos suficientes para constituir uma equipa ou para treinar. Por este motivo não consegui ter contacto com o desporto escolar da EC mas termino a minha PP com a certeza de que a escola devia investir um bocadinho mais nesta oferta uma vez que é dos poucos sítios onde os alunos da escola podiam praticar um desporto fora das aulas de educação física.

4.2.3 O concurso A.I Tem Talento

O concurso A.I Tem Talento foi, muito provavelmente, o ponto alto do meu estágio profissional. Durante cerca de metade do primeiro período organizei, com as minhas duas turmas, este concurso que seria uma apresentação para toda a comunidade escolar e que envolvia alguma dinâmica e trabalho de equipa. Os alunos organizaram-se em trios, sendo que um grupo em cada turma teria

quatro elementos, e tiveram de construir uma coreografia com uma música ou um conjunto de músicas à sua escolha. A única condição proposta foi a que as músicas e, conseqüentemente, as coreografias tivessem um caráter infantil devido ao curso em que estão inseridos: Técnico de Apoio à Infância. Com a minha ajuda e da PC os alunos, ao longo das aulas, tinham uma parte das mesmas reservadas para a construção coreográfica e para o treino. Eu e a PC apenas os orientámos numa fase inicial, dando algumas ideias e “luzes” do que deviam desenvolver.

Para o concurso em si, todas as turmas da escola foram previamente avisadas da sua concretização através de cartazes que elaborei e que foram afixados pela escola bem como por informações dadas por todos os professores que se disponibilizaram para não dar aula durante essa hora permitindo haver público no concurso. Juntamente com a PC decidimos que o evento se iria concretizar no polivalente da escola por ter uma acústica melhor que a presente no pavilhão. Assim, e para dar um ar mais profissional, a turma do 12º ano elaborou, com uma professora de expressão plástica uma faixa grande a dizer “A.I Tem Talento” que se situou por cima do palco. Com raquetes de badminton disponibilizadas pela escola e folhas com números previamente impressos, consegui criar um objeto que permitia que o júri do concurso atribuisse os seus pontos aos grupos. O júri foi escolhido por mim e pela PC, contando com a presença de duas professoras, um professor estagiário e um funcionário.

Posso afirmar, convictamente, que o concurso foi um sucesso e toda a comunidade gostou. É realçar o empenho dos meus alunos que fizeram os possíveis e impossíveis para ganhar o concurso e, embora só existam 3 lugares no pódio, todos receberam um certificado de participação (ver anexo 4) e um saco pequeno de rebuçados.



Figura 3 Alunos do 11º e 12º ano no A.I tem talento

Foi a forma que achei justa de os presentear a todos pelas suas demonstrações

bem como agradecer por me terem ajudado a concretizar um projeto que estava muito entusiasmada.

4.2.4 O torneio de futsal de Natal

O torneio de futsal de Natal é um evento que decorre todos os anos na ESAN. Este decorre no pavilhão da escola cooperante e é aberto a toda a comunidade, havendo muitos professores que abdicam das suas aulas para que os alunos possam participar ou, simplesmente, apoiar as suas equipas preferidas que são, por norma, constituídas por membros da mesma turma. O departamento de educação física, por já estar mais à vontade no planeamento e organização deste evento, assumiu a liderança distribuindo tarefas pelos restantes membros da organização. Foi um evento muito bom para aprendermos a organizar algo do género uma vez que, como não sou ligada aos desportos coletivos, iria haver, certamente, pontos que me iriam falhar na organização, nomeadamente a comida e as listas de organização de equipas.

Confesso que não estive tão presente como deveria nesta atividade uma vez que se realizou no dia a seguir ao concurso “A.I tem talento” e, então, apenas consegui ajudar no próprio dia. Contudo, estive sempre por dentro do acontecimento e das decisões que eram tomadas para, também, conseguir adquirir o máximo de conhecimento que consegui.

É de referir que fiquei muito impressionada com este evento por várias razões: 1) o entusiasmo das claques era surpreendente, havendo inclusive bandeiras de apoio; 2) os alunos foram muito organizados, não havendo necessidade de chamar as equipas para jogar – todos sabiam quando o iriam fazer; 3) negativamente, em comparação com alguns anos atrás – no meu tempo de escola – estes torneios acabam por ser jogados, na sua maioria, por elementos do sexo masculino, não havendo, portanto, uma evolução nesse aspeto. Seria útil começar a transformar estes eventos em algo que fosse mais apelativo a ambos os sexos e que fosse ao encontro dos gostos e preferências gerais dos mesmos. Uma sugestão seria realizarem um torneio por equipas obrigatoriamente mistas em que teriam de competir em várias modalidades e desafios. Já que um dos objetivos de ser professor de educação física é, ou

deveria ser, implementar o gosto pela prática desportiva torna-se um pouco contraditório que os eventos e torneios desportivos passem, todos os anos, pelo mesmo sentido em todas as escolas: futsal, futebol, basquetebol.

4.2.5 O Corta-Mato Escolar: as vitórias e desilusões

O Corta Mato Escolar é, muito provavelmente, a atividade mais realizada em todas as escolas e é, também, aquela que mais entusiasma os alunos. É uma atividade que decorre, ou pelo menos devia, em todas as escolas e, portanto, toda a gente consegue estar minimamente familiarizada com o conceito e com os objetivos. A minha EC atribui a função e responsabilidade de organização deste evento aos alunos finalistas do curso de Gestão Desportiva uma vez que faz parte do currículo dos mesmos saberem organizar eventos desportivos. Acho que é uma mais-valia os alunos terem a oportunidade de organizar este evento porque, sem dúvida, requer bastante organização e trabalho de equipa.

Quando cheguei à escola os alunos do 12º ano já tinham começado a organizar o espaço onde iria decorrer a atividade. Contudo e naturalmente, os alunos precisaram da ajuda do grupo de educação física e nós, enquanto NE, estivemos presentes para ajudar no que lhes fazia falta e sempre controlando aquilo que estaria a ser feito. Colocámos, juntamente com os outros professores responsáveis, fitas próprias para a sinalização do percurso e estivemos a orientar o percurso durante o seu decurso. Ajudei, ainda, na atribuição dos dorsais aos alunos que iriam participar pois envolvia alguma rapidez e organização devido ao número de participantes que eram.



Figura 4 Prémios a entregar aos alunos premiados

A atividade correu muito bem, os alunos gostaram e tive algumas surpresas com alunos das minhas turmas que não demonstravam ter muita aptidão para o exercício físico mas que, na prova, se portaram muito bem.

Porém, embora os alunos gostem bastante desta atividade foi decidido, pela direção, não levar os alunos ao corta-mato distrital a realizar-se no parque da cidade do Porto. Esta notícia, dada dias depois do corta mato escolar, não foi bem recebida pelos alunos que ficaram muito tristes e desiludidas com a decisão. Muitos alunos, inclusive, deram a sugestão de irem pelo seu “próprio pé” ao invés de necessitarem de transportes da escola. Outros também se sentiram desmotivados em relação aos próximos anos admitindo que “assim não faz sentido esforçar-me para ganhar” (confissão de um aluno do 11º ano).

A escola deveria ser a primeira a valorizar este tipo de atividades que promovem a atividade física. Naturalmente os alunos acabam por não querer participar pois não sentem que as suas vitórias são recompensadas. Para muitos dos alunos o facto de poderem sair da escola e competir num nível mais avançado e interagir com pessoas diferentes é o mais aproximado a uma competição real que conseguem, de facto, ter. E o facto de a escola não permitir que isso se realize é não permitir que os mesmos evoluam.

4.2.6 O desfile de Carnaval

O desfile de carnaval foi uma atividade proposta a mim e à professora cooperante Júlia Gomes, pelas alunas turma do 12º ano. Esta atividade não constava, inicialmente, no plano anual de atividades, mas acabou por ser uma mais-valia e um momento muito divertido. Contudo, nem tudo correu como o esperado. Como foi uma atividade proposta pela turma foi atribuída, à mesma, a função de organizar todo o evento. Eu e a professora Júlia apenas orientáramos o processo, o que acabou por não acontecer visto que não houve uma boa organização por parte da turma. No dia do desfile quando já estava tudo pronto e encaminhado, existiram muitas desistências e indecisões de participação pelo facto de haver muito público a assistir. Porém, após várias alterações, combinações e ‘diz que disse’ o desfile acabou por acontecer tendo sido apurados os vencedores. De realçar que o formato do júri se manteve ao do concurso A.I tem talento e o desfile foi aberto a toda a comunidade escolar permitindo que funcionários, professores e alunos participassem neste

momento. Um dos vencedores do desfile foi, inclusive, um funcionário da escola e toda a gente achou o evento hilariante. A escola é muito participativa nas atividades propostas pelas turmas e é visível o sentido de comunidade que os alunos têm.

Foi, sem dúvida, um momento muito bonito e divertido do meu EP, onde mais uma vez tive a oportunidade de demonstrar o meu trabalho com as turmas quer pela organização de um evento e sua participação quer pela demonstração de coreografias elaboradas durante as aulas de ECDM no início e no final do desfile.

4.2.7 O Sarau Final: um trabalho que ficou a meio caminho

Desde o meu pré-escolar até ao 12º ano participei sempre nos Saraus de final de ano da minha escola. Por esse motivo, os Saraus são um evento com o qual tenho muito à vontade em trabalhar e sinto prazer em participar. Sempre gostei de celebrar o término de mais um ano letivo e de ter um momento para demonstrar o que fiz, a nível de atividades, a todos os presentes. Lembro-me sempre de estes momentos serem de animação, algum nervosismo e muita amizade. Como tal, e sabendo que na minha Escola Cooperante também era comum realizarem um Sarau Final, fiquei bastante entusiasmada por poder participar embora desta vez de uma maneira diferente – como professora. Durante o ano letivo fui, então, aos poucos e poucos construindo coreografias que tinham como objetivo final a sua apresentação no Sarau, embora tenham sido apresentadas noutros momentos.

Infelizmente, devido à situação de pandemia originada pelo vírus Covid-19 não possível a realização do sarau de final de ano. Saio da escola com um sentimento de que deixei, por motivos de força maior, um trabalho a meio caminho. Foi um projeto que idealizei bastante e não consegui concretizar. Porém, consegui, ao longo do ano uma alteração do sentimento dos alunos em relação à apresentação das coreografias no Sarau. Os alunos, inicialmente, ficaram apavorados com essa decisão pois não gostavam de dançar e, no final,

já estavam muito entusiasmados e a ter imensas ideias para o cenário e adereços das coreografias.

“já viu professora, no início ninguém queria dançar nem gostavam, agora só queremos apresentações e que chegue o sarau” (observação de uma aluna do 11º ano)

4.3 Área 3: Desenvolvimento Profissional - A dança e a Expressão Corporal na deteção e inclusão de perturbações do desenvolvimento da coordenação motora

4.3.1 Enquadramento Inicial

A dança e a expressão corporal remetem-nos, inconscientemente, para imagens fluídas, dinâmicas e com vivacidade. Ao pensarmos em movimentos corporais é normal que os associemos a indivíduos treinados e com muito à vontade nos aspetos coordenativos. Porém, até que ponto esta afirmação deve ser encarada como algo especial no sentido de ser fora do comum? Afinal, o movimento corporal é aquilo que nos permite movimentarmo-nos, deslocarmos e fazer a nossa vida quotidiana. É, então, uma habilidade natural do ser humano e não uma exceção daqueles que a fazem mais fluentemente. A maior parte de nós consegue executar movimentos de forma natural e com a eficiência de que carece determinada atividade. Essas atividades vão desde vestir, fazer a higiene pessoal, cozinhar a praticar atividades de lazer como caminhar e não precisam, salvo exceções, de (praticamente) nenhuma aprendizagem formal para as realizar. Porém, e ressalvando as exceções, existem indivíduos e, particularmente, crianças que possuem mais dificuldades em realizar essas atividades tendo uma influência direta e negativa sob a sua vida quotidiana. É quando essas atividades influenciam o quotidiano que estamos perante uma situação de Perturbação do Desenvolvimento da Coordenação Motora (PDCM).

Segundo a *American Psychiatric Association DSM-5 Development – Diagnostic and Statistical Manual Of Mental Disorders*, (18 de Maio de 2013, p. 82) a Perturbação do Desenvolvimento da Coordenação Motora caracteriza-se por ser uma condição marcada por uma deterioração significativa no desenvolvimento da coordenação motora, o interferindo com o desempenho

académico e/ou atividades de vida diária. Embora seja um problema relativamente comum, tende a ser menosprezado e raramente tem sido objeto de um adequado e atempado diagnóstico e intervenção. Atualmente, a PDCM é reconhecida na bibliografia médica e é diagnosticada quando:

Critério A: *Desempenho Motor situado substancialmente abaixo dos níveis esperados, tendo em conta a sua idade cronológica e a experiência prévia para aquisição das capacidades. As dificuldades motoras podem manifestar-se por perturbações da coordenação, falta de equilíbrio, desajeitamento, propensão para deixar cair objetos ou ir de encontro de obstáculos, atrasos significativos na aquisição dos marcos motores (como por exemplo andar, gatinhar, sentar), ou na qualidade do desempenho de funções motoras básicas (por exemplo apanhar, atirar, pontapear, correr, saltar, saltar ao pé coxinho, cortar, colorir, usar talheres ou tesouras, pintar, escrever).*

Critério B: *Sem intervenção específica, as alterações descritas no critério A interferem significativamente no rendimento escolar ou nas atividades da vida quotidiana.*

Critério C: *A Perturbação não é melhor explicada por uma Perturbação do Desenvolvimento Intelectual e não se deve a uma condição médica geral, por exemplo, paralisia cerebral, hemiplegia ou distrofia muscular.*

No entanto, para que se possa formular um diagnóstico desta perturbação é necessário que se observem quatro critérios que, segundo Miguel Palha (2020) – Pediatra do Desenvolvimento no Centro de Desenvolvimento Infantil Diferenças são:

Critério 1: *Quando existe uma alteração quantitativa (atrasos significativos na aquisição das competências motoras) ou qualitativa (inércia, desajeitamento ou falta de destreza na execução de movimentos) dos desempenhos motores.*

Critério 2: *Este critério diz respeito às repercussões das inaptidões motoras nas atividades do dia-a-dia. Só é possível fazer-se o diagnóstico de Perturbação do Desenvolvimento da Coordenação Motora quando se observam*

efeitos negativos a nível do rendimento académico ou das atividades quotidianas extraescolares (sobretudo as relacionadas com a autonomia ou independência pessoal). São bons exemplos a escrita e outros grafismos de má qualidade; as imperfeições na construção de modelos; as dificuldades na solução de quebra-cabeças ("puzzles"); a inabilidade para a prática de desportos; a inépcia na execução de movimentos imprescindíveis à prática de jogos sociais e as dificuldades demonstradas com a manipulação dos talheres. Este segundo critério assume uma importância crucial: se não houver repercussões negativas em termos pessoais e sociais, ou seja, se não se identificarem perturbações significativas da funcionalidade do indivíduo (incluindo os aspetos emocionais), não há qualquer razão para se formular o diagnóstico e para se passar à subsequente intervenção.

Critério 3: *Exige que as manifestações da PDCM sejam detetadas no início do período de desenvolvimento (entre o nascimento e os dezoito anos de idade). Todavia, a PDCM não é geralmente diagnosticada antes dos cinco anos de idade, dada a enorme variabilidade na aquisição das metas motoras.*

Critério 4: *Relaciona-se com a causa (etiologia) da Perturbação do Desenvolvimento da Coordenação Motora. Se a criança apresenta uma doença suscetível de interferir com a, então não é possível formular o diagnóstico da perturbação de que estamos a falar. Ou seja, se a criança apresenta, por exemplo, uma Paralisia Cerebral, uma Distrofia Muscular ou uma Hemiplegia secundária a um acidente de viação, as perturbações motoras encontradas nestes casos devem ser imputadas às doenças apontadas, pelo que não faz sentido evocar o diagnóstico de Perturbação do Desenvolvimento da Coordenação Motora, que é, como o próprio nome indica, uma perturbação específica do desenvolvimento psicomotor.*

4.3.2 A escolha do tema

Considero-me uma pessoa que é apreciadora da descoberta de coisas novas; que se interessa pelo saber e por arranjar explicações cientificamente comprovadas para tudo o que faz. Sou, ainda, uma pessoa da ciência, que é

profundamente interessada por tudo o que esta desenvolve. Contudo, as ciências humanas são as que mais me fascinam. Gosto, sobretudo, do corpo humano, dos seus movimentos e limitações e na origem das mesmas.

Inicialmente, deparando-me com duas turmas totalmente diferentes a nível comportamentais pensei ter algo com que me focar imediatamente - Investigar, por exemplo, o impacto que a minha instrução tinha no processo de ensino-aprendizagem da turma ou de que forma tinha de adaptar os meus feedbacks ao contexto de cada turma. Por outro lado, tendo um aluno com necessidades educativas especiais devido a surdez profunda e estando eu a lecionar uma disciplina direcionada para a dança e expressão corporal, pensei em abordar as estratégias que iria arranjar para que conseguisse facilitar a sua integração nestas atividades. Porém, rapidamente percebi que não faria sentido uma vez que raramente foi necessário adaptar um exercício.

Após três aulas com cada turma, o meu tema de estudo foi escolhido. Sem saber muito bem como o iria tratar sabia que seria ali, de certeza, o meu ponto de partida. Comecei a notar algumas diferenças a nível da compreensão e execução de padrões de movimento simples e adequados ao nível etário de uma das minhas alunas. Esta aluna, cuja única referência que tinha era que era bastante tímida e pouco comunicativa tinha, para mim, algo mais que timidez, por isso, comecei a investigar e a apostar a minha investigação neste caso. Comecei a criar, deste modo, dois objetivos distintos: Num primeiro momento quis associar e provar que a educação física e, principalmente a dança e a expressão corporal, podem, de facto, detetar problemas nas crianças que não são descobertos através de outras disciplinas. E, num segundo momento, após essa deteção, como é que podem, ainda, ajudar na inclusão desses alunos numa turma que os tende a colocar de parte.

4.3.3 A Investigação-Ação aliada à Etnografia

Enquanto me preparava para pesquisar sobre um tema que estava a ter um impacto negativo no processo de E/A de uma das minhas alunas, não me apercebi de imediato que já estava a investigar sobre aquele que viria a ser o

meu tema de estudo do Relatório de Estágio. Embora tenha considerado um tema importante e interessante logo de início, a verdade é que foi difícil de o começar por não ter bases suficientes neste campo. Como tal, a solução que eu tive necessidade de encontrar foi a de investigar e colocar em prática as minhas próprias teorias e teorias fundamentadas na bibliografia. Numa primeira fase, em que detetei que poderia haver um problema de nível motor numa aluna o meu objetivo foi fazer uma descrição densa e reflexiva sobre o modo como esta se comportava nas aulas, se relacionava com os colegas e o modo como era influenciado o processo de E/A. Através do recurso à metodologia etnográfica em que a experiência é vivida em primeira mão e cujos resultados foram baseados em diferentes fontes de informação, adotei uma perspetiva *emic*, ou seja, quis conhecer toda a realidade envolvente tentando compreender e justificar as ações e posicionamentos da minha aluna em questão relativamente a várias situações de aprendizagem. Quis, também, avaliar as diferenças que existiam entre a aluna e os restantes elementos da turma para perceber se havia, de facto, uma diferença de comportamento motor significativo e justificável a ser estudado, entrando e posicionando-me, também, numa perspetiva *etic*. Existem assim, de acordo com Batista e Alves (2013), dentro da Etnografia, duas perspetivas a ter em consideração: perspetiva *emic* e a perspetiva *etic*. A recolha da informação é realizada segundo a primeira perspetiva e, a segunda, constrói ou tenta construir um significado dessa mesma informação.

Uma metodologia que me foi, ainda, muito útil durante este momento foi a Investigação-Ação (IA) pois, por ter uma natureza qualitativa permitiu-me arranjar os meus próprios parâmetros e denominações. A parte reflexiva da minha investigação também foi muito importante, principalmente a reflexão durante e após a ação. Por envolver a reflexão acerca da própria prática pode ser, também, denominada como uma forma de prática autorrefletida (Mcniff & Whitehead, 2009).

A IA é, assim, um tipo de investigação que permite à pessoa que pratica determinada atividade, designada o prático, investigar a sua própria prática, suscitando um enquadramento teórico baseado na reflexão do modo como a desenvolveu, no sentido de a melhorar (Lincoln & Guba, 2005; McNiff &

Whitehead, 2009). A razão pela qual o termo IA é utilizado prende-se com o fato de envolver simultaneamente a consumação da ação e a investigação sobre ela mesma (Mcniff & Whitehead, 2009). No caso específico do meu estudo em que investiguei uma possível perturbação do desenvolvimento da coordenação motora de uma aluna foi necessário ter em consideração ações e comportamentos e tive um papel de “amiga crítica” em que, como refere Carr e Kemmis (1986), fui ajudando a minha aluna a agir durante o processo crítico de uma transformação da prática social. Esta, denominada no estudo como “prática”, foi apoiada por mim enquanto investigadora pois é isso que a IA é. Salientando a definição de IA de Herr e Anderson (2005, p.3) “é uma investigação que é feita ‘por’ ou ‘com’ internos numa organização ou comunidade, mas nunca ‘para’ ou ‘sobre’ eles”. A aluna não foi meramente um objeto de estudo mas sim um elemento que influenciou o estudo no sentido em que as suas reações e respostas foram sempre tidas em consideração. A análise do estudo começa quando começa a recolha de dados, porém, as implicações que vão existindo aquando da análise moldam os próximos passos exatamente por ser, como refere Creswell (2009) uma metodologia interativa e humanista.

Estas duas metodologias e a sua interligação forneceram-me dados concretos sobre o meu estudo e respostas que iam ao encontro do esperado. Enquanto realizei o meu trabalho de campo, no ambiente natural que é a escola e a sala de aula, optei por uma observação participante em que, segundo, Fetterman (1998), através da combinação entre a participação no contexto do estudo com a manutenção de uma distância profissional, permitiu uma observação adequada e consequente recolha de dados. Uma vez que eu quis ter influência sobre o desempenho da minha aluna e testar métodos que podiam privilegiar o processo de E/A, assumi uma posição de investigadora participante com o intuito de ganhar a sua confiança com o objetivo de conseguir aceder a informações mais significativas, nomeadamente sentimentos.

Os investigadores participantes interagem constantemente com os seus participantes, que participam nas suas tarefas, que partilham as suas funções e que procuram identificar-se com o grupo, adotando, muitas vezes uma forma similar de vestir e/ou de falar. (Purdy e Jones, 2011b).

Contudo, e já no campo da metodologia da IA, realizei entrevistas individuais e em pequenos grupos, forneci documentos e criei material-audiovisual para que o meu grupo de alunos fossem co-investigadores.

4.3.4 Objetivo do estudo

De uma forma sucinta e direta o meu estudo tem como principal objetivo averiguar de que forma a dança e a expressão corporal podem ser úteis na deteção de perturbações do comportamento motor e, após essa deteção, de que forma ajudam esses alunos a estarem integrados numa aula de educação física e, mais especificamente, no módulo de dança.

4.3.5 Metodologia

4.3.5.1 Participantes

O estudo contou com a presença de 26 alunos, sendo 5 do sexo masculino (19,2%) e 21 do sexo feminino (80,8%), com idades compreendidas entre os 16 e os 20 anos, com média de 18,05 anos. Metade dos participantes frequentam o 11º ano de escolaridade e a outra metade o 12º ano, sendo ambos do mesmo curso: Curso Profissional de Técnico de Apoio à Infância, durante o ano letivo 2019/2020. Antes de ser elaborado o estudo foi explicado às turmas a importância da sua participação e o objetivo final do estudo. Embora o estudo conte com a participação de 26 alunos, foi com base numa aluna do 11º ano, com 18 anos, que se desenrolou havendo, portanto, uma maior ênfase nas suas respostas.

4.3.5.2 Desenho do Estudo

O presente estudo teve o intuito de realizar uma intervenção pedagógica ao longo de duas fases do processo de ensino-aprendizagem, para compreender e relatar um problema motor específico e encontrar estratégias para fazer a sua inclusão numa turma com boa disponibilidade motora, bem como, reduzir ao máximo as suas complicações. Especificamente, pretendi averiguar se uma

aluna do 11º ano possuía algum tipo de deficiência cognitiva e/ou motora por ter observado uma diferença significativa na sua performance desportiva em relação aos restantes colegas e tendo em conta a sua faixa etária.

Foi importante a colaboração de todos os alunos, considerando-os como co-investigadores, que participaram ativamente nas propostas de atividades bem como no preenchimento de vários documentos. O feedback e acompanhamento dos restantes professores da turma e de uma psicóloga que foi solicitada para o efeito foi determinante para o apuramento de resultados e de estratégias.

Na primeira fase do meu processo, que se realizou durante o módulo de Dança e expressão corporal, foram realizadas atividades simples de coordenação, criação de conteúdos coreográficos, trabalhos em pequenos grupos e/ou pares e situações de criatividade. Através destas atividades tive como objetivo perceber se a aluna seguia um padrão comum de decisões e de trabalho. Foi fundamental realizar registos diários (notas de campo das observações e reflexões) que avaliavam várias variáveis como: disponibilidade para trabalhar em grupo, modo de atuação perante uma atividade proposta e modo de execução da atividade; entrevistas individuais e em pequenos grupos para reconhecer sentimentos na turma e gravação de vídeos de praticamente todas as aulas e atividades para, posteriormente, conseguir perceber a evolução da aluna e “verificar a abrangência das observações e adicionar robustez às observações ao vivo” (Harvey, 2009, p.3). Importa realçar que foram utilizados exclusivamente métodos qualitativos e foram selecionados cuidadosamente de acordo com os objetivos no estudo para que não houvesse uma distinção entre a recolha de dados e a sua análise uma vez que o objetivo era que as implicações da análise feita nas observações moldassem os próximos passos do processo como defende Bryman (2004).

4.3.6 Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Aplicação de questionários

Para a recolha dos meus dados foram necessários vários procedimentos. A nível de questionários foram realizados três diferentes, em diferentes momentos: Questionário I no início do ano; Questionário II no final do ano e Lista de Verificação da Perturbação Coordenativa do Desenvolvimento e Dispraxia para Adultos (PCDA) no Ensino Secundário ou Ensino Superior (Kriby & Rosenblum, 2008) a meio do ano letivo e especificamente para uma aluna.

O questionário I (anexo 5) teve como objetivo perceber a forma como a turma se relacionava antes do módulo de dança e expressão corporal, as suas dificuldades, medos e, a nível mais pessoal, as suas inseguranças relativas a movimentos e preferências de lateralidade.

O questionário II (anexo 6) seguiu a linha de abordagem do questionário I, mas ao ser realizado no final do ano letivo, teve como objetivo ver as diferenças que existiram nos alunos após a realização de atividades e o impacto que teve nas suas vidas e escolhas.

Ambos os questionários se dividiram em duas partes. Na primeira parte as respostas eram atribuídas a partir de duas variáveis: concordo ou não concordo e, na segunda parte, as respostas eram abertas havendo espaço para reflexão na resposta. Não foi limitado o tempo de realização do questionário e foi pedido que fossem os mais honestos e completos possíveis nas respostas,

Finalmente, a Lista de Verificação de PCDM (anexo 7) pretendeu avaliar se uma aluna de 18 anos teria a probabilidade de ter PDCM. Este questionário, desenvolvido por Kirby e Rosenblum em 2008, divide-se em três partes: Na primeira parte o objetivo é reunir informações básicas sobre a pessoa - informações sobre diagnósticos anteriores que podem ser úteis no sentido em que permitem entender se existem outras áreas de dificuldade que podem ter influência sobre o indivíduo, como atenção ou dificuldade de leitura. Na segunda

parte do questionário a aluna participou na recolha de informação sobre a sua infância com o objetivo de verificar o critério B do DSM-IV (ou seja, ter dificuldades e que estas interfiram nas atividades da vida diária e na educação desde a infância) – são dez perguntas e referem-se especificamente às dificuldades motoras passadas durante esse período de vida. A terceira parte, e última, do questionário, contém itens sobre a vivência na atualidade. Essas perguntas examinam áreas que foram associadas ao PCDM na infância, como habilidades de vida diária, auto-organização, aprendizagem de novas habilidades, comportamento desportivo, comportamento de lazer e caligrafia. Esta lista demora entre 10 a 15 minutos a ser realizada e, no final, é atribuída uma pontuação para cada item: Nunca (0 pontos); Às vezes (1 ponto); Frequentemente (2 pontos) e Sempre (3 pontos). Deverão ser somadas as pontuações da Secção 1 (Infância) com a Secção 2 (Atualidade) para dar o resultado final. É necessário que, na primeira secção a pontuação seja, no mínimo, 17 pontos para que seja validado o critério de ter passado dificuldades na infância. Caso esta pontuação não seja atingida não faz sentido considerar o resto do questionário. Se, por outro lado, a pontuação for atingida deve-se, assim, somar as duas pontuações e o resultado final dependerá da seguinte escala:

- Pontuação de 56 pontos ou mais – Risco de PCDM
- Pontuação de 65 pontos ou mais – Provável caso de PCDM

É importante entender que, embora como professores possamos realizar este teste como forma de despistagem da perturbação, apenas um médico poderá dar a confirmação do diagnóstico daí o resultado do teste não se tratar de uma confirmação, mas de casos prováveis.

Registo Audiovisual das aulas e atividades

Além dos questionários senti a necessidade de proceder, em praticamente todas as aulas, à filmagem das mesmas para conseguir fazer uma análise mais aprofundada e ter um entendimento mais correto da evolução da minha aluna ao longo do tempo. Além de gravar as atividades fui, de uma forma

informal, procedendo a pequenas entrevistas individuais e em grupo fingindo que estavam a ser entrevistados para um programa de televisão e, assim, consegui respostas sinceras sobre alguns pontos que considerei pertinentes, nomeadamente, darem-me nomes de pessoas que eles consideravam que estavam a ter uma melhor evolução, os que tinham maior dificuldades, quais seriam os alunos que levavam para uma ilha deserta se só pudessem escolher três para irem com eles (verificando assim quem seriam aqueles com menos respostas e estariam mais colocados de parte), entre outras perguntas.

Sem dúvida que a recolha de imagens e vídeos foi muito importante para toda a minha análise e para a confirmação de respostas dadas aos questionários.

Registo Diários e Notas de campo

Para além de todos os outros procedimentos, fui adotando uma estratégia de registo de notas durante as aulas e após as mesmas através das reflexões e do registo diário no Diário de Bordo (DB). As notas de campo são fundamentais para que consiga fixar alguma coisa que, durante a ação, considerei relevante e que, posteriormente, poderia não me lembrar. Além disso esses registos foram uma forma de eu me avaliar a mim própria e perceber aquilo que poderia fazer de diferente nas próximas aulas com vista a proporcionar o melhor ambiente para o processo de E/A. Todas as estratégias utilizadas e as que viria a utilizar constavam nas minhas notas de campo para que conseguisse fazer parte e acompanhar a evolução. Caso não existisse este registo dificilmente conseguiria progressões e aumentar a dificuldade de certas situações e dinâmicas para que esta conseguisse evoluir e ainda para que eu percebesse qual o passo seguinte a ser realizado para a ajudar.

4.3.7 Procedimentos de análise

O meu estudo foi elaborado, como já referido anteriormente, seguindo aspetos das metodologias de IA e da Etnografia. Estes modelos permitiram uma análise clara em relação à recolha de dados por terem sido aspetos

qualificativos. O facto de não seguir as linhas tradicionais dos estudos quantitativos, permitiu-me identificar o problema mais facilmente e conceitos que a ele estiveram interligados e me foram úteis para compreender situações e, sobretudo, para saber adaptar estratégias de ensino com o objetivo de melhorar essas situações (Schiit, 2001).

Através do questionário realizado à turma consegui retirar quem seriam aqueles que, de uma forma ou outra, estariam mais à parte na turma. A partir daí e a partir das notas de campo fui tentando perceber os porquês. Enquanto que nos outros alunos seria problemas relacionados com empatia (ou falta da mesma), houve uma aluna que se destacou de uma outra forma levando-me a estudar mais profundamente o caso dela, levando-me, assim, até ao questionário desenvolvido por Kirby e Rosenblum em 2008. Após o questionário e resultado dos mesmos, fui adotando estratégias para perceber de que forma se conseguia incluir e melhorar algumas situações na vida da aluna durante a participação na disciplina de ECDM. O questionário e entrevistas finais à turma e o feedback constante dos professores das diferentes disciplinas foram muito importantes para o meu registo e conclusões finais.

Diário de Bordo

As minhas reflexões descritivas que foi colocando no diário de bordo foram bastante importantes pois estas reflexões permitiram que me focasse em aspetos sociais e relacionais. Refleti sobre o modo como a minha aluna se manifestava, interagia com os colegas e como os mesmos estavam dispostos a ajudá-la. Foram estas reflexões que me levaram ao subtítulo do meu relatório: *A luta pela equidade ao invés da igualdade*. Esta frase foi debatida em turma, justificada e foram os alunos que me fizeram chegar até à mesma. Durante o ano e ao ir fazendo várias atividades, nunca adaptei nenhuma em função de qualquer aluno. Mas todos juntos conseguiram adaptar-se às dificuldades de cada um, e foi isso que me fez mais feliz neste processo E/A. Igualdade é estarem todos no mesmo patamar, cuja situação não estava, claramente, a acontecer. Equidade é estarem em patamares diferentes mas conseguirem chegar ao mesmo objetivo – e conseguiram.

Observação Participante

Emerson, Fretz e Shaw (2001), definem a observação participante como aquela que acontece no contexto natural da investigação, durante um longo período de tempo – seis meses a um ano ou mais – para que o investigador possa experienciar, investigar e representar a vida social e os processos sociais que têm lugar durante a mesma. Durante o meu estágio profissional, que teve a duração de um ano letivo, eu pude, de facto, experienciar e investigar um meio social e uma relação social incluída numa turma. Tal como refere Fetterman (2001), a observação participante combina a participação no contexto de estudo com a manutenção de uma distância profissional, possibilitando uma adequada observação e consequente recolha de dados. A minha observação, durante o meu estado, foi participante pois estive envolvida no contexto e inseri-me num polo pouco frequentemente utilizado neste tipo de observação: “aquele em que os investigadores interagem constantemente com os participantes” (Batista e Alves, 2013, p.170). O meu intuito, tal como referem as autoras acima supracitadas foi “ganhar a confiança dos participantes, com vista a aceder informações mais profundas e significativas”. Segundo Silva (2003, p.52), no caso do professor-investigador, como foi o meu caso, a maior dificuldade é “tornar o familiar estranho”, conseguindo olhar a mesma realidade com outras nuances e encontrando naquilo que usualmente é rotineiro algo de inesperado e valioso para posterior investigação.” Como não conhecia os alunos e foi um problema que detetei precocemente não considero que tenha tido dificuldade em “separar os dois mundos” e tornar-me alheia ao processo, por vezes. Contudo, senti alguma dificuldade em não ajudar e/ou privilegiar em determinados momentos como na avaliação uma vez que, embora não tenha sido referenciada como NEE para mim, e após a investigação, a aluna devia ter sido avaliada nesse sentido.

4.3.8 Análise dos questionários

De forma a compreender um bocadinho melhor da evolução e do impacto que a dança teve no processo da turma e mais especificamente na atuação da melhoria do processo de E/A da aluna com possível PDCM elaborei a seguinte tabela referente aos questionários (ver em anexos) aplicados no início do ano letivo (1º momento) e no final do ano letivo (2º momento):

QUESTIONÁRIO			
		1º momento (Concordo)	2º momento (Concordo)
Parte I – Relação pessoal e interpessoal	Melhoria da Postura	38,5%	92,3%
	Ligação com a turma	53,8%	100%
	Gostar de Dançar	23,1%	100%
	Pedir ajuda à turma	61,5%	100%
	Ter vergonha	76,9%	100%
	Gostar de trabalhar com a turma	53,8%	100%
	Integração nas atividades	30,8%	100%
	Apresentações em público	7,7%	84,6%
	Querer fazer apresentações	0%	92,3%
	Apoio na turma	38,5%	100%
Parte II – Comportamento Motor	Coordenação	46,1%	100%
	Distinção lateralidade	30,8%	100%
	Compreensão espacial	92,3%	100%
	Demonstração espacial	92,3%	100%
	Concentração	15,4%	100%
	Propor e realizar atividades rítmicas	15,4%	76,9%
Parte III – Conotação da palavra 'dança'	Resposta Negativa	46,1%	0%
	Resposta Positiva	53,9%	100%

Figura 5 Análise das respostas dos questionários

Com esta tabela é possível observar uma clara diferença entre dois momentos distintos do ano letivo: o início e o fim, relativamente às relações pessoais e interpessoais, comportamento motor e, ainda, à dança como disciplina modalidade específica obrigatória do programa nacional de educação física. Embora tenha aplicado o questionário em duas turmas – 11º e 12º ano – apenas estão a ser analisadas as respostas de uma turma – 11º ano – pois foi era nesta turma que estava inserida a minha aluna e, portanto, são estas respostas que são mais objetivas para o meu estudo e foi onde, obviamente,

dediquei mais tempo no planeamento rigoroso de atividades que visassem a melhoria da PDCM.

Na relação pessoal e interpessoal é possível verificar que a turma passou de uma fase em que não confiava nos restantes elementos para, por exemplo, pedir ajudar caso tivesse alguma dificuldade e em não se sentir integrado nas atividades feitas pela turma para se sentir completamente confortável e unida nesse campo. Neste parâmetro as respostas que não obtiveram 100% foram relacionadas com o aspeto pessoal em que nem todos gostaram da experiência de apresentar coreografias para um público e não se sentiriam confortáveis em fazê-lo. Contudo, é importante realçar que a aluna em questão no meu estudo não faz parte da percentagem que não gostou. Enquanto no início era uma das que não se sentia confortável com a situação, no segundo momento do questionário a resposta “concordo” frisou o facto de que tinha gostado e gostaria de repetir se existisse possibilidade.

No comportamento motor as respostas também foram interessantes de analisar uma vez que apreciei a honestidade dos alunos em admitirem terem problemas em definir a lateralidade. Foi muito gratificante ver que os 30,8% que não sabia distinguir o lado esquerdo do lado direito (resposta 2) passaram a 100% em saber distinguir. Na última questão deste parâmetro que tinha como objetivo perceber se os alunos sentiam que estavam aptos para propor e construir uma atividade rítmica concluiu-se que 76,9% da turma assume ser capaz de o fazer sendo que a aluna em estudo se encontra dentro da percentagem que assume não conseguir. Embora este resultado não vá ao encontro daquilo que observei em aula e das notas de campo retiradas – uma vez que praticamente todos são capazes de o fazer e não ‘apenas’ os 76.9%- acredito que seja uma atividade um pouco acima das capacidades possíveis neste momento, fazendo todo o sentido da resposta. Contudo, é de frisar que embora não se tenham apercebido pois foi realizado de uma forma informal, todos os alunos da turma procederam à planificação, construção e apresentação de sequências rítmicas.

Uma das minhas respostas preferidas deste questionário prende-se com a última questão analisada e tomada em consideração para a análise e que foi feita, também, nos dois momentos: “Quando ouves a palavra “dança”, qual é a primeira palavra/sentimento que te vem à cabeça?”. Considerei importante fazer esta pergunta logo desde início para saber de facto qual o empenho que poderia esperar e quais as preferências. Inicialmente houve praticamente metade da turma que atribui à dança uma conotação negativa, mostrando-me desde início o desafio que iria ser com a modalidade. Porém, é com muito orgulho e felicidade que após um ano letivo consigo perceber que mudei mentalidades, mudei hábitos e, sobretudo e fundamentalmente, implementei o gosto pela dança e consequentemente pela atividade física. A aluna em estudo inicialmente integrava-se na percentagem de respostas negativas e, verificando a tabela é fácil perceber que isso mudou. Tive curiosidade e, de forma informal, perguntei-lhe porquê, ao que a resposta foi “não tenho jeito porque não sei fazer”. A minha resposta foi: “a dança não se faz, não há certo e errado, prometo que vais gostar” – objetivo cumprido.

O questionário também possuiu respostas de carácter aberto e quero deixar salientado uma resposta que me comoveu especialmente e fez o meu trabalho ter tido todo o sentido:

“Existiu uma grande mudança, no início, eram poucos os que gostavam e queriam dançar, todos fizeram “cara feia”, já para não falar que ritmo era algo que não tínhamos. Estávamos habituados a uma aula de ECDM diferente (...). Contudo, com o tempo fomos aprendendo a adorar a disciplina ao ponto de ficarmos animados sempre que tínhamos aula. No início ninguém queria dançar no sarau, e agora só queremos que chegue o dia”

Entre o primeiro e o segundo momento do questionário acima mencionado ocorreu um questionário individual à aluna em questão – Lista de Verificação da Perturbação Coordenativa do Desenvolvimento e Dispraxia para Adultos no Ensino Secundário ou Ensino Superior (Kirby & Rosenblum, 2008) -

para conseguir tirar as minhas dúvidas e perceber se tinha ou não razão no meu diagnóstico inicial.

Após a análise do resultado onde são atribuídos valores segundo uma escala de pontuação pré-definida (Nunca= 0; Às vezes= 1; Frequentemente= 2; Sempre= 3) percebi que a minha aluna tinha, então, risco de PDCM. Na primeira secção do questionário “Enquanto Criança” a aluna obteve uma pontuação de 19 pontos. Era necessário um mínimo de 17 pontos nesta secção para que pudesse continuar a analisar o questionário pois, tendo em conta as normas do questionário, é necessária esta pontuação para certificar que o critério “dificuldades na infância” é cumprido. Na segunda parte do questionário “Atualmente”, obteve uma pontuação de 58 pontos que, somando à primeira parte do questionário, totaliza 77 pontos.

Segundo as *guidelines* do estudo, uma pontuação de 56 ou mais equivale a um risco de PDCM, enquanto uma pontuação de 65 ou mais será uma provável situação de PDCM. Neste caso a minha aluna situa-se num caso provável e deverá, deste modo, ser diagnosticada por um médico como tal. É muito importante verificarmos o padrão de comportamentos que vêm a ser apresentadas e tentarmos perceber o máximo possível da história da pessoa, da vida, dos problemas diários e dos seus sentimentos uma vez que não existe um teste concreto que vá diagnosticar este problema de uma forma clínica em adultos

4.3.9 Validade do Estudo

“A validade de um estudo de pesquisa refere-se a quão bem os resultados encontrados para os participantes do estudo representam resultados verdadeiros para indivíduos semelhantes fora do estudo” (Ferreira, 2018, p.63)

Enquanto procedia à análise dos meus resultados face à deteção dos problemas de perturbação da coordenação motora na minha aluna do 11º ano deparei-me com um erro nas normas de atribuição de pontuação às respostas

do questionário. Ao longo do questionário existem duas questões referentes à condução de veículos, nomeadamente:

1. “Demorou mais tempo do que os outros para aprender a conduzir?”
2. “Se conduz, sente dificuldade em estacionar um carro?”

Estas duas questões, inserem-se na segunda secção do questionário e, tal como as restantes questões, requerem uma resposta: nunca, às vezes, frequentemente ou sempre. Porém, e muito bem, o questionário possui uma nota para estas questões em que refere “Se não conduz, indique no papel e descreva porque escolheu não conduzir”. Como a minha aluna não possui carta de condução deixou, assim, a questão em branco referindo apenas que “não conduzo porque não tirei a carta”. Até aqui o questionário pensou nas variáveis possíveis para cada situação. No entanto, ao fazer a atribuição da pontuação às respostas não existe nenhuma pontuação para estes casos em que a resposta não é respondida, assumindo, assim a cotação de zero pontos. Porém, essa mesma cotação é dada às questões assumidas como “nunca” estando, assim, a querer dizer que é indiferente não ter carta de condução ou nunca ter dificuldade a estacionar ou ter demorado mais tempo. O facto da resposta “nunca” ser contabilizada como zero pontos e não haver pontuação que abranja os casos em que não exista resposta por motivos justificáveis remete para um resultado pouco válido nos testes, podendo existir casos, até, que duas perguntas contabilizadas com zero pontos tenham sido decisivas num pré-diagnóstico.

4.3.10 Solução a ser ponderada

Para conseguir ter a certeza que estaria a fazer uma leitura correta das *guidelines* pedi ajuda a uma professora da faculdade de desporto da universidade do porto que leciona a matéria e que me redirecionou para uma professora do ISCTE perita no presente questionário. Como a mesma também não conseguiu dar resposta à minha questão e considerando-a “importante e pertinente” entrou, de forma muito prestável, em contacto com a criadora do

questionário ao que a mesma também não tinha uma justificção para tal acontecimento, mas não dando uma solução para o assunto. A solução mais fiável que eu encontro será a alteração dos pontos do questionário desenvolvido por Kirby e Rosenblum iniciando a sua pontuação no 1 (nunca) e terminando no 4 (sempre). Assim teríamos uma pontuação diferenciada entre os dois parâmetros em que as questões não respondidas por justa causa seriam remetidas a zero e não seriam, assim contabilizadas. Em contrapartida, a resposta “nunca” seria valorizada. Com esta alteração teria de haver, obviamente, uma alteração na escala final em que ao invés de haver risco de PDCM a partir dos 56 pontos seria uma pontuação mais elevada.

Esta descoberta e análise coloca em causa a validade do estudo pois, embora não haja alteração no meu caso específico já que a aluna se encontra com uma pontuação bastante elevada, certamente existirão outros casos estudados anteriormente cuja pontuação e consequente resultado não estarão corretos. É importante e fundamental que haja uma evolução e readaptação deste questionário às necessidades e opções de cada indivíduo para que, enquanto profissionais do ensino, possamos chegar a um resultado o mais próximo do real daquilo que nos é permitido.

4.3.11 Apresentação dos Resultados

O início

No início do ano letivo tive a oportunidade conhecer duas turmas totalmente diferentes. Enquanto numa turma existiam vários problemas a nível social, na outra tudo parecia bem. Porém, ao longo das primeiras aulas percebi que na turma em que parecia tudo bem havia uma aluna que se destacava nessa turma por estar mais à parte da mesma. Li o processo da aluna facultado pela diretora de turma e falei com vários professores que já acompanhavam a turma há mais tempo. A resposta foi unânime: aluna tímida e introvertida. Foi apenas assim que me foi apresentada a aluna, sem qualquer registo de necessidades educativas especiais ou qualquer tipo de déficit motor ou cognitivo. Contudo, logo no primeiro módulo da disciplina – expressão corporal – foi notória a diferença

que existia a nível da coordenação em relação aos colegas de turma e tendo em conta a faixa etária da mesma, que se situava nos 18 anos. É suposto, num contexto normal, esta aluna ter uma boa habilidade motora e não dificuldades a nível de coisas simples como lateralidade ou sentido de orientação espacial sobre si próprio. Comecei, assim, como que a “juntar as peças de um *puzzle*” e a descobrir que tudo estava interligado. Na tabela seguinte é possível verificar os sinais que me levaram a crer que poderia estar perante um caso de PDCM:

1. Dificuldades na Coordenação Motora Global
2. Atraso no Desenvolvimento de habilidades práticas
3. Baixo tónus muscular
4. Enorme esforço na realização de tarefas motoras
5. Confusão (muito significativa) na distinção entre lado esquerdo e direito
6. Lateralidade incerta
7. Problemas de memória a curto prazo
8. Discurso pobre
9. Evita ir ao intervalo com os colegas
10. Jogo simbólico pobre
11. É sempre a última a ser escolhida para um grupo
12. Bastante tímida e submissa
13. Tendência para se isolar e para ser solitária

Figura 6 Sinais de possível PDCM detetáveis na aluna

O processo

Tendo em conta o desnível que eu encontrava em relação à habilidade motora da minha aluna que foi perceptível através de exercício e habilidades, comecei a planear uma intervenção no sentido de a mesma conseguir, no final do ano, cumprir dois objetivos: 1) incrementar a habilidade motora tendo em conta a faixa etária em que está inserida; 2) conseguir estar integrada numa turma.

Como tal, considerei fundamental o trabalho de pares ou em pequenos grupos. Numa primeira fase do processo decidi dar liberdade para que a turma

formasse, de forma independente, os pares e/ou grupos de trabalho. Esta estratégia permitiu-me perceber que, mais uma vez, a aluna era colocada de parte ficando sempre sem par ou em “último recurso”, inclusive, a turma cujo o número de elemento é ímpar, tentavam “como quem não quer a coisa” formar grupos de mais elementos com o intuito de não ficar para eles a decisão de formar par com a aluna. Desta forma, e percebendo claramente a posição em que a aluna ficava nestas situações, decidi ser eu a formar os grupos. Tentei, de aula para aula, exceto em atividades que levariam mais tempo a serem concretizadas, alterar os grupos de forma a que todos pudessem trabalhar com todos. Ao longo do ano letivo houve, sem dúvida, uma evolução na parte social da aluna e por parte dos restantes elementos da turma com a mesma. Passámos de uma fase em que ninguém queria trabalhar com a mesma pois, como me confidenciavam variadas vezes “não percebe nada à primeira”, “não consigo explicar” e, até, “posso mudar de grupo?” e em que a mesma se autoexcluía na formação de grupos para uma fase de procura por parte da aluna em relação à turma e, surpreendentemente, para um momento solidário e de preocupação da turma em relação à mesma, com paciência para explicar e, após a atividade “A.I tem talento” as reações foram muito positivas: “professora, viu-a a dançar?”, “ela evolui muito”. Na parte final do ano letivo, na entrevista individual final, uma das perguntas que coloquei foi “Refere-me o nome da pessoa que consideres que tenha tido uma maior evolução desde o início do ano”, a resposta – referente à aluna – foi praticamente unânime com uma percentagem de 92% de respostas.

Além da parte social foi fundamental trabalhar a parte motora que estava, claramente em déficit. Porquê? Na tabela de baixo elaborada através de notas de campo, podemos comprovar as dificuldades da aluna até meados do mês de dezembro:

“Não sabe distinguir o lado esquerdo do lado direito”

“Não compreende e não sabe demonstrar a diferença entre uma volta e meia-volta”

“Não consegue saltar de um pé para o outro”

“Não consegue bater os pés no chão e realizar movimentos circulares com as mãos”

“Não consegue realizar um movimento de troca passo”

“Não consegue saltar verticalmente e realizar a recepção no solo com as pernas afastadas”

“Não consegue, em 10 tentativas, agarrar uma bola que vem em passe”

Figura 7 Dificuldades da aluna a nível motor

Relembro que esta aluna se encontrava, no presente ano letivo, no 11º ano e tinha 18 anos, aspeto importante a considerar nesta análise.

Para este nível foram adotadas várias estratégias: trabalho extracurricular; registo em vídeo da evolução; acompanhamento psicológico e criação de atividades específicas para o problema.

Trabalho extracurricular

O trabalho extracurricular foi, na minha opinião, o que me proporcionou melhores resultados. Ao longo do tempo verifiquei que a aluna não se sentia minimamente confortável com uma explicação centrada na própria durante as aulas, sentia-se constrangida e chegava a dizer-me “professora, assim não consigo. Estão todos a olhar para mim”. Enervava-se e não conseguia atingir o objetivo. Portanto, face a esse problema fiz-lhe a proposta de trabalharmos juntas sozinhas durante os intervalos e após as aulas. A resposta da aluna foi automaticamente sim numa atitude quase de desespero por aprender pois a sua força de vontade em aprender e superar as suas dificuldades foi algo nunca, em momento algum, colocado em causa. Assim sendo e como a meio da aula os alunos possuíam um intervalo, a aluna ficava comigo a trabalhar aquilo que não conseguia acompanhar durante o decorrer da aula para que, após essa pausa, conseguir já realizar minimamente. Esse pequeno tempo, a sós, que tinha com

ela fez-me perceber realmente o que é ter força de vontade e o desespero que é querer muito saber fazer, mas não conseguir. Foi com muita calma, muita paciência e muita criatividade, também, que consegui que aluna atingisse todos os objetivos. Considero que, neste momento, o fator psicológico também tenha interferido uma vez que a aluna viu em mim uma amiga. Eu era aquela pessoa que estava, de facto, a ajudá-la. Que percebia que algo não estava certo, mas não a julgava e tentava arranjar formas diferentes para que ela aprendesse. Esse carinho que demonstrei, penso eu, fez toda a diferença.

Registo em vídeo da evolução

Para complementar aquilo que eu presenciava nas aulas tentei sempre, ou quase sempre, proceder a gravações da aula. Muitas das vezes pedi aos meus colegas de estágio que o fizessem por mim para eu ter uma noção da força como explicava os exercícios, se eram perceptíveis, e de que forma arranjava boas estratégias. Este registo dá agora, no presente, uma evolução boa e muito positiva daquele que foi todo um processo uma vez que tenho tantas imagens gravadas que é possível notar realmente as diferenças. Enquanto no início vemos uma aluna que passa completamente despercebida, no final vemos uma aluna totalmente à vontade e a conseguir realizar tudo o que é pedido. Além da evolução ficam as memórias bonitas de um processo que não foi fácil de concretizar, mas que mudou a vida dela.

Acompanhamento psicológico

Como foi natural, pedi ajuda a uma psicóloga que ia à escola, sensivelmente uma vez por semana, para dar acompanhamento à minha aluna. Decidi recorrer a esta profissional pois considerei importante para a ajudar a melhorar aspetos que fogem um bocadinho da nossa área. Embora, nas aulas, consiga promover o aspeto social neste tipo de casos é necessário que a pessoa esteja resolvida consigo própria, exteriorize todos os problemas pessoais que poderá haver e que fale com alguém sobre o porquê de se sentir excluída. Durante o ano o feedback da profissional de psicologia foi positivo afirmando que

“a aluna apresenta uma postura mais presente e integrativa na comunidade escolar”.

Além do feedback da psicóloga também o feedback dos outros professores das restantes disciplinas me abordaram em relação ao meu trabalho com a aluna dizendo que notavam imensas diferenças na predisposição para conseguir adquirir novos conhecimentos – sublinho, predisposição para conseguir, e não predisposição para aprender, uma vez que isso, mais uma vez, nunca foi um motivo de preocupação.

Criação de atividades específicas para o problema

Este ponto é um ponto muito importante no processo de E/A e na melhoria de vida da aluna. Como referido anteriormente, a PDCM só pode ser diagnosticada se, de facto, afetar negativamente a vida quotidiana da aluna. Por esse motivo, fui perceber em que áreas eram as suas dificuldades mais pronunciadas e cheguei à conclusão que seriam na coordenação rítmica, na função executiva, nomeadamente memória, raciocínio e na realização de tarefas e na marcha e controlo postural. Como tal, as tarefas elaboradas visaram a melhoria destes aspetos bem como a aprendizagem de situações que poderiam facilitar a sua vida.

Começamos pela coordenação rítmica onde integramos a dificuldade da coordenação motora global através de circuitos coordenativos; o reforço do tônus muscular, que era bastante fraco, através de preparação física; a aprendizagem da lateralidade (Esquerda/Direita) com exercícios que pressupunham essa distinção utilizando objetos de referência como um lenço, um relógio e símbolos no chão e a melhoria da capacidade de expressão através de jogos de mímica, de marionetas humanas e de expressão corporal através de coreografias.

A elaboração de várias coreografias tanto em pequenos grupos como individuais também ajudou bastante a aluna. Embora nos grupos a sua voz tenha sido, por norma, a menos ouvida, no trabalho individual a aluna conseguiu elaborar uma coreografia para a avaliação final, atividade esta em que no início

do ano letivo, teria sido impensável fazer - não pela falta de conhecimentos adquiridos, mas pelo déficit motor que tem.

4.3.12 Discussão dos Resultados

Após se perceber a razão concreta pela qual a aluna em questão não conseguia acompanhar o ritmo da turma e, conseqüentemente, era colocada à parte da mesma foi realizado um trabalho dentro e fora da sala de aula, durante e após o horário letivo de forma a que a mesma conseguisse atingir os objetivos da disciplina mas, sobretudo, para melhorar a sua vida quotidiana com especial influência nas relações com o outro.

Inicialmente os trabalhos em grupo ou até mesmo a pares não foram um ponto fácil de resolver. A aluna era colocada à parte pela turma e, também, ela própria se colocava nesse papel – provavelmente por já saber o desfecho de tentar encontrar um elemento. Ao interferir na escolha de grupos e/ou pares coloquei a turma no mesmo pé de igualdade – o de não saber à priori com quem iriam trabalhar. Esta responsabilidade de poderem decidir com quem trabalhar, ou seja, que já estavam habituados a ter, foi-lhes retirada. Numa fase inicial comecei por, conscientemente, colocar os melhores alunos com os mais fracos procurando sempre colocar a melhor aluna com a aluna em questão uma vez que via na primeira a capacidade de ajudar o próximo e, sobretudo, de paciência para ajudar. É de louvar e agradecer o trabalho desta aluna que colaborou sempre sem proceder a qualquer reclamação e que contribuiu, bastante, para a integração e melhoria da aluna com PDCM.

Posteriormente, com o avançar das situações fomos começando a sortear os elementos dos grupos. Comecei a reparar que já não havia incómodo por parte da turma em relação à aluna e que esta já era aceite com naturalidade – como deveria ter sido sempre – e, principalmente, que a turma já conseguia ter mais paciência ao seu ritmo.

“Dançar é para o homem tão natural como falar, cantar, rir, ou chorar, porque a dança é uma expressão de sentimentos. Pode-se dizer que o homem dança desde que existe sobre a terra, ou melhor desde que abandonou o seu estado puramente animal e atingiu o seu estado lógico.” Ribas (1992)

A dança foi um aspeto muito positivo para esta aluna e foi muito bom de perceber a diferença que fez na vida dela, não só académica como pessoal e social. No fim da primeira apresentação da turma a um público, em meados do mês de dezembro, muitos foram os elogios dados à aluna e com razão. Era incrível a mudança. Vários professores da turma vieram, inclusive, congratulá-la pelo trabalho desenvolvido com a turma e em específico com a aluna porque nunca a tinham visto tão “capaz de realizar as tarefas”, tão “predisposta a participar” e tão “comunicativa”. A aluna melhorou, consideravelmente, o seu desempenho escolar nas restantes disciplinas. A comunicação social entre crianças, jovens e adultos é uma habilidade básica na educação e para a educação. A falta de comunicação ou um défice na mesma pode colocar os nossos alunos numa posição frágil e desfavorável ao processo E/A. A dança criativa, assim como a expressiva, a linguagem estética e a não verbal, pode ser uma das ferramentas para conseguir uma vez que possibilita a aprendizagem e a assimilação de vários pontos chave ao desenvolvimento numa só modalidade: aspeto social, aspeto relacional, aspeto pessoal e aspeto expressivo e comunicativo. Favorecendo o desenvolvimento motor, uma vez que o corpo é o principal condutor da atividade, a dança utiliza técnicas específicas para comunicar emoções, ideias, atitudes e sentimentos. É, portanto, uma atividade complexa, que relaciona vários fatores: biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos, estéticos, morais, políticos e geográficos, conjugando com uma expressividade e técnica corporal. Como refere Santos (1997), “através do conhecimento do corpo no espaço e no tempo, as ações dinâmicas do corpo, com as suas relações com os outros, levam o homem a desenvolver-se harmoniosamente, ao nível físico, psíquico e social, tornando-se sociável, comunicativo e sensível à realidade, assumindo a sua própria identidade”. Concordando e citando novamente a mesma autora “a dança facilita a aquisição

ANTES (fase inicial do ano letivo)	AGORA (final do ano letivo)
Não sabe distinguir a esquerda da direita	Apresenta dificuldades mas consegue distinguir a esquerda da direita
Dificuldades na compreensão geral de exercícios, textos, problemas	Melhoria significativa na compreensão
Solitária, tímida	Mais interativa
Submissa, não fornece opinião	Mais participativa e com opinião formada
	Mais autónoma
	Mais feliz e predisposta a colaborar em atividades de grupo

Figura 8 Análise do Antes e Depois do comportamento da aluna de uma consciência e imagem corporal, a percepção espacial, a experiência das sensações do corpo geradas pelos movimentos e pelos sentidos. A consciência corporal e o domínio do corpo contribuem para um maior domínio sobre si mesma; favorecem o autocontrolo e a disciplina.”

“A dança é uma meditação, um meio de conhecer a introversão e a extroversão” Béjart (1990)

Com a ajuda dos restantes professores da turma bem como algumas opiniões dos alunos da turma fui tentando elaborar um “antes” e “depois” da minha aluna para perceber se, de facto, compreendiam alguma evolução ou diferença na mesma. Os resultados foram os seguintes:

Esta melhoria na parte social, foi em grande parte consequência da grande melhoria a nível motor. Ao melhorar neste campo a aluna sentiu-se mais confiante e com mais à vontade para interagir e para participar em atividades. Frey (1977), citado por Weineck (1986), realça que a Dança permite ao atleta

dominar ações motoras com precisão e economia, que podem ser previsíveis (estereótipos) ou imprevisíveis (adaptação) e aprender relativamente depressa os gestos desportivos.

Para concluir quero, ainda, realçar e citar Laban (1948) que refere que “Na escola, onde se desenvolve a educação, não é visada nem a perfeição artística, nem a criação ou a apresentação de danças extraordinárias, mas o benefício da atividade criadora sobre a personalidade do aluno”. Sem dúvida que esta frase foi ao encontro daquilo que tentei fazer durante este meu ano letivo onde tive a oportunidade de recorrer à dança e à expressão corporal para, não só detetar um problema como para resolvê-lo em vários campos.

4.3.13 Conclusão

Tendo por base a discussão de resultados a cima referida, facilmente se conclui que existiu uma progressão significativa e bastante positiva da turma e da aluna em questão. A dança e a expressão corporal permitiram detetar um problema específico de uma aluna: perturbação do desenvolvimento da coordenação motora. Após se detetar este problema foi necessário perceber quais eram as implicações na sua vida e quais as principais consequências do mesmo. A relação com os outros e a integração social eram, no meio escolar, as principais consequências da PDCM sendo que a aluna se apresentava como submissa e era colocada de parte pelos restantes. Mais uma vez, a dança e a expressão corporal foram determinantes para o sucesso da aluna no presente ano letivo. Através de várias atividades e de um trabalho desenvolvido durante o ano, conseguimos ultrapassar essas características que a definiam para alguém muito mais social, muito mais interativa e participativa na turma e no meio escolar envolvente.

Acredito que tenha sido o aspeto social e integrativo que possibilitou, ainda, os melhores resultados nas outras disciplinas uma vez que a aluna ficou,

de facto, mais participativa e melhorou significativamente a sua compreensão e atenção. É necessário e fundamental que todos os campos da vida dos alunos estejam em sintonia e nós, enquanto profissionais do ensino e da educação, devamos ser capazes de detetar qualquer tipo de situação incomum seja ela visível ou não. Embora não seja considerado um problema cognitivo, a verdade é que a PDCM é muito como que um bloqueio no sistema cognitivo podendo, por isso, ser equiparada e confundida com distúrbios de atenção ou, simplesmente, com desinteresse.

Obviamente, o decorrer deste estudo nem sempre foi assim tão fácil e linear. Primeiramente o diagnóstico foi extremamente difícil uma vez que não possuía bases neste campo o que me obrigou a pesquisar e procurar ajuda diferenciada. Depois, posteriormente a esse problema, durante o decorrer das atividades foi necessária uma grande paciência e persistência para atingir resultados. Não é fácil ajudarmos e arranjarmos estratégias para um problema que não compreendemos. E com compreender não me refiro ao conhecimento teórico que possuímos sobre esse tema. Refiro-me, sim, a lidar com ele na primeira pessoa e a sentir a frustração de querer atingir algo e não conseguir. Errei e falhou-me essa paciência de compreender o outro algumas vezes. Porém, acredito que foram essas falhas que me ensinaram a lidar com estes problemas. Nesta turma existia um outro aluno com NEE por não possuir capacidade auditiva. Percebi que lidamos melhor com um problema visível e compreensível do que com este tipo de perturbações. A turma era capaz de lidar com o problema de audição, compreendiam muito bem as dificuldades do aluno e tentavam ajudá-lo o máximo que podiam – com a aluna em causa não acontecia o mesmo. Precisamos de desbloquear mentalidades para este tipo de problemas e torná-los o mais natural possível. Precisamos de equidade na aprendizagem ao invés de igualdade. Não somos todos iguais, temos os mesmos objetivos, mas atingimo-los de maneiras diferentes e, todos juntos, unidos e respeitando-nos uns aos outros, somos capazes de chegar a esses objetivos.

4.3.14 Referências Bibliográficas

Alison M. Reynolds, Wendy H. Valerio. (2017) *Early childhood arts education in the United States: A special issue of Arts Education Policy Review*. Arts Education Policy Review 118:3, pages 133-139.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (2013). *Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. J. E. Ltda. United States. 5: 74-77

Arnold, Holly. 2018. "DANCE: Addressing Literacy and Language Needs through Innovative Differentiation." *The International Journal of Literacies* 25 (2): 27-33

Batista, P., Alves, M. (2013). *A Etnografia. Investigação Qualitativa em Desporto*. CIFI2D. Porto, Fadeup. 1: 155-191.

Castro, J., Morgan, K., Mesquita, I. (2013). *Investigação-Ação. Investigação Qualitativa em Desporto*. CIFI2D. Porto, Fadeup. 1: 121-148.

Creswell, J. W. (2009). Mapping the field of mixed methods research.

Dantas, B., Manoel, L., Jesus, E. (2009), "*Crianças com dificuldades motoras: questões para a conceituação do transtorno do desenvolvimento da coordenação*." *Movimento*, Vol. 15, núm.3, pp.293-313 [Consultado: 14 de Maio de 2020]. ISSN: 0104-754X. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1153/115312644015>

Laban, J. D. (1948). What is the Trend in Dance Education?. The Journal of Health and Physical Education, 19(7), 472-514.

Hara, K. (1995). Quantitative and qualitative research approaches in education. Education, 115(3)

Herr, K., & Anderson, G. L. (2005). Action Research Traditions and Knowledge Interests. Herr, K. og Anderson, GL The action research dissertation: a guide for students and faculty. Thousand Oaks, California. Sage.

McNiff, J., & Whitehead, J. (2009, September). Explicating a new epistemology for educational knowledge with educational responsibility. In BERA Conference.

Palha, M. (2018). *Perturbação do Desenvolvimento da Coordenação Motora. Descubra as Diferenças*. Lisboa, Centro de Desenvolvimento Infantil DIFERENÇAS.

D'Souza, A. A. and M. Wiseheart (2018). "*Cognitive effects of music and dance training in children.*" Archives of Scientific Psychology 6(1): 178-192.

Rosenblum & Kirby (2008) *The Adult DCD/Dyspraxia Checklist (ADC) Instructions for use*. 4

Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), The Sage handbook of qualitative research (p. 443–466). Sage Publications Ltd.

5. Conclusão: O fechar das cortinas com o pensamento no próximo

Após finalizado um ano letivo diferente em variados aspetos, posso concluir que é um privilégio, possuímos um estágio incorporado na nossa formação em ensino da educação física. É, realmente, no terreno que se aprende e se coloca em prática toda a teoria com a qual somos massacrados – indispensavelmente e no bom sentido durante vários anos até chegarmos a esta fase, tal como refere Batista & Queirós (2013), o EP é uma oportunidade para o EE transformar os seus conhecimentos no sentido de os adequar à realidade. O estágio prepara-nos para aquela que será a nossa vida futura e dá-nos espaço para errar e aprender com esses mesmos erros. Somos confrontados com situações que não estamos preparados e somos nós quem tem de arranjar soluções e bem ou mal, rapidamente ou mais devagar elas aparecem.

Estive, assim, durante este ano, a aprender enquanto ensinava. Estive a dar mas a receber, também. Penso que o nosso ano de estágio seja muito isso: partilhar. Partilhar conhecimentos, vivências, opiniões e desafios. Só quem permite partilhar consegue, de facto, atingir o sucesso neste ano letivo e é por isso, também, que os núcleos de estágio são tão importantes nesta fase. Felizmente tive a sorte de fazer parte de um excelente NE em que a comunicação, solidariedade e entreajuda eram palavras de ordem na nossa relação. A oportunidade de vivenciar esta experiência com os meus colegas de estágio foi algo que me - e acredito que nos - marcará para sempre de uma forma muito positiva.

5.1 O antes e o depois

Enfrentar aquele que foi o confronto com a realidade não foi, de todo, a parte mais fácil desta fase. Acredito, ainda assim, que seja necessária e que estranho seria se assim não o fosse. Passamos de um ambiente onde nos

sentimos à vontade naquela que é a nossa segunda casa: a faculdade, para um ambiente que não conhecemos e é uma característica do ser humano ter medo do desconhecido. Ainda assim, ser corajoso não significa não ter medo, significa ter medo e conseguir enfrentá-lo. Sinto-me, portanto, uma corajosa nesse aspeto. Tive medo e muitas inseguranças mas fui forte o suficiente para enfrentá-las, colocar “as mãos ao trabalho” e concluir esta experiência com sucesso. Confesso que ponderei algumas vezes se estaria no caminho certo e se conseguiria enfrentar o desafio, contudo, com a ajuda da PO, PC e NE tudo se compôs rapidamente. Olhando para trás, consigo perceber o quanto aprendi, o quanto cresci e o quanto mudei desde o início. Sinto-me, agora, muito mais confiante e pronta para enfrentar novos desafios. Aqueles problemas que no início eram a minha maior preocupação e “dor de cabeça”, neste momento, são apenas recordações e até consigo rir-me das situações – tal como me tinha avisado a minha professora orientadora de que iria acontecer.

5.2 Perspetivas futuras

O futuro é uma incógnita. Este ano, especialmente marcado pelo surto de Covid-19 em todo o mundo, deixa-o ainda mais incerto. Irei continuar, para já, a minha formação expandindo-a, também, a outras áreas do desporto uma vez que “o saber não ocupa lugar”. Porém, se tiver oportunidade, irei continuar a contribuir para a educação e para o ensino da educação física da maneira que me for possível, seja através da docência de aulas de educação física, AEC's ou de outra forma. O importante será, certamente, continuar a procurar estar sempre dentro do meio e ir aprimorando conhecimentos.

Preocupa-me, no entanto, a regressão da cultura desportiva dos mais novos. Devido à situação atual do vírus, ainda não existe, propostas com cabimento face às aulas de educação física do próximo ano. Temo que a EF fique limitada a desportos sem contacto uma vez que são raros os casos e, mesmo nesses, existem exceções. Acho importante encontrarem uma solução o quanto antes uma vez que não acho plausível os alunos terem aulas teóricas numa disciplina que trabalha o corpo.

5.3 O mais marcante da experiência

Fazendo uma retrospectiva desta PES poderia enumerar vários acontecimentos que marcaram, tanto positiva como negativamente, este ano. Foram muitos os momentos vividos na minha EC que irei, com toda a certeza, relembrar e recordar sempre com muito carinho. Desde os primeiros dias difíceis, às boas atividades realizadas e, até, ao final conturbado. Tudo isso proporcionou e influenciou a maneira como olho, neste momento, para o ensino e como serei futuramente a nível profissional.

Contudo, não poderia deixar de considerar como o marco mais importante a descoberta do problema da minha aluna. Foi algo mesmo muito positivo e com o qual aprendi bastante. Aprendi a valorizar diferenças e, sobretudo, a entendê-las. Aprendi que todos os pormenores contam e que devemos estar atentos aos que fogem aos padrões referenciais. Provavelmente se esta aluna tivesse tido alguém, durante a sua formação ou vida, que tivesse entendido que algo não era normal tendo em conta a sua idade e, consequentemente, padrão motor expectável poderia ter-se detetado o problema mais precocemente. Em suma, ter contribuído, de uma maneira ou de outra, para essa deteção bem como para a ajudar nesse sentido foi, sem dúvida, o mais marcante desta experiência.

Assim, sinto-me grata por ter embarcado nesta grande viagem que é o mestrado e feliz por ter tido a oportunidade de realizar a minha PES numa EC acolhedora que fornece as bases para o nosso último momento de aprendizagem nesta formação e que não coloca entraves às nossas propostas e desafios.

6. Referências Bibliográficas

Alison M. Reynolds, Wendy H. Valerio. (2017) *Early childhood arts education in the United States: A special issue of Arts Education Policy Review*. Arts Education Policy Review 118:3, pages 133-139.

Almeida, J., Leandro, T., & Batista, P. (2013). *Dilemas e Dificuldades do Estudante-Estagiário no Decurso do Estágio Profissional: estudo centrado na relação professor-aluno*. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim, Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física (pp. 207-226). Editora FADEUP.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (2013). *Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. J. E. Lda. United States. 5: 74-77

Arnold, Holly. 2018. "DANCE: Addressing Literacy and Language Needs through Innovative Differentiation." *The International Journal of Literacies* 25 (2): 27-33

Barros, I. (2011). *Contributo para a compreensão do processo de (re)construção da identidade profissional no contexto da formação inicial: Estudo em estudantes estagiários de educação física*. Porto: Irene Barros. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Batista, P., Alves, M. (2013). *A Etnografia. Investigação Qualitativa em Desporto*. CIFI2D. Porto, Fadeup. 1: 155-191.

Batista, P., Leite Queirós, P., & Rolim Marques, R. (2013). *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física*. Porto: Editora FADEUP.

Batista, P. (2008). *Discursos sobre a competência - contributo para a (re)construção de um conceito de competência aplicável ao profissional do desporto*. Porto: P. Batista. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Batista. (2011). *Modelação da competência: desafios que se colocam ao estágio profissional*. In A. Albuquerque, C. Pinheiro, L. Santiago & N. Fumes (Eds.), *Educação Física, Desporto e Lazer. Perspetivas LusoBrasileiras*, 3º Encontro (pp. 429-442). Maia: Edições ISMAI.

Batista, P., Pereira, A., & Graça, A. (2012). *A (re)configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional*. In J. Nascimento & G. Farias (Eds.), *Construção da identidade profissional em educação física* (pp. 81-112). Florianópolis: Coleção Temas em Movimento.

Batista, P., & Queirós, P. (2013). *O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional*. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 33-52). Porto: Editora FADEUP.

Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (2014). *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*. Editora FADEUP.

Castro, J., Morgan, K., Mesquita, I. (2013). *Investigação-Ação. Investigação Qualitativa em Desporto*. CIFI2D. Porto, Fadeup. 1: 121-148.

Creswell, J. W. (2009). Mapping the field of mixed methods research.

Dantas, B., Manoel, L., Jesus, E. (2009), "*Crianças com dificuldades motoras: questões para a conceituação do transtorno do desenvolvimento da coordenação.*" Movimento, Vol. 15, núm.3, pp.293-313 [Consultado: 14 de Maio de 2020]. ISSN: 0104-754X. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1153/115312644015>

D'Souza, A. A. and M. Wiseheart (2018). "*Cognitive effects of music and dance training in children.*" *Archives of Scientific Psychology* 6(1): 178-192.

Hara, K. (1995). Quantitative and qualitative research approaches in education. *Education*, 115(3)

Herr, K., & Anderson, G. L. (2005). Action Research Traditions and Knowledge Interests. Herr, K. og Anderson, GL The action research dissertation: a guide for students and faculty. Thousand Oaks, California. Sage.

Laban, J. D. (1948). What is the Trend in Dance Education?. *The Journal of Health and Physical Education*, 19(7), 472-514.

Matos, Z. (2010). *Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básicos e secundários da FADEUP*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Matos, Z. (2014). *Educação Física na Escola: Da Necessidade da Formação aos Objetivos e Conteúdos Formativos*. In I. Mesquita, & J. Bento, Professor de Educação Física, Fundar e Dignificar a Profissão (pp. 157- 190). Editora FADEUP.

McNiff, J., & Whitehead, J. (2009, September). Explicating a new epistemology for educational knowledge with educational responsibility. In BERA Conference.

Palha, M. (2018). *Perturbação do Desenvolvimento da Coordenação Motora*. Descubra as Diferenças. Lisboa, Centro de Desenvolvimento Infantil DIFERENÇAS.

Queirós, P. (2014). *Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional*. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física (pp. 67- 83). Porto: Editora FADEUP

Rosenblum & Kirby (2008) *The Adult DCD/Dyspraxia Checklist (ADC) Instructions for use*. 4

Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (p. 443–466). Sage Publications Ltd.

Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities. A knowledge structures approach*. Champaign: Human Kinetics Books.

Vickers, J. N. (2004). Instructional Design for Teaching Physical Activities, A Knowledge Structures Approach. Calgary, Alberta, Canada: Human Kinetics Books.

Anexos

Anexos

Anexo 1 – Ficha de caracterização do aluno



Ficha de Caracterização Individual do Aluno

Dados Biográficos

Nome: _____

Data de Nascimento: ____/____/____

Idade: _____

Naturalidade: _____

Morada: _____

Encarregado de Educação (e respetivo grau parentesco ou equivalente): _____



Dados Académicos

Curso: _____

Ano: _____

Praticas algum desporto? Se sim, qual e quantos treinos por semana tens?

És federado? Sim ☐ Não ☐

Já reprovaste em algum ano de escolaridade? Se sim, qual?

Qual é a disciplina que mais preferes?

Qual é a disciplina que menos preferes?

Porque?

Beatriz Pinto, Inês Santos, João Silva | FADEUP 2019/2020



O que te motivou a escolher este curso?

Qual é o teu objetivo profissional no final do teu curso? (Pretendes ingressar na universidade? Começar a trabalhar?)

Tens algum problema de saúde? Se sim, qual? (incluindo lesões):

No caso de teres algum problema de saúde, são necessários alguns cuidados especiais a ter relativamente às nossas aulas?

Bom ano letivo!

Beatriz Pinto, Inês Santos, João Silva | FADEUP 2019/2020

Anexo 2 – Planeamento

2.1 Tipo de plano de aula

FACULDADE DE DESPORTO DA UNIVERSIDADE DO PORTO – MESTRADO DE ENSINO					
Curso Profissional de Técnico de Apoio à Infância					
Expressão Corporal Dramática Musical MÓDULO 6: Ritmos e Melodias			Estagiário: Inês Santos		
Agrupamento de Escolas António Nobre - Porto					
ANO/TURMA: 11º AI		Nº ALUNOS: 13	DATA: 06/01/2020	HORA: 14H15-16H10 (100')	
Aula nº: 75 e 76					
MATERIAL: coluna sonora e música; cones de cores diferentes; lenços					
OBJETIVOS DA AULA					
• Interpretação de pequenas sequências rítmicas e melódicas. • Reconhecer os conceitos de altura, duração, timbre, dinâmica, harmonia, pulsação e duração • Caracterizar a pulsação num excerto musical, entre rápida ou lenta					
EXERCÍCIO			OBJETIVO ESPECÍFICO	DESCRIÇÃO	COMPONENTES
PARTE INICIAL	Cores em Movimento	25'	 Aquecimento	No chão da sala irão estar distribuídas quatro filas de cones com cores diferentes. Separados em pequenos grupos, devem dispor-se na primeira fila. Cada cor corresponde a um instrumento musical. A professora irá colocar de forma aleatório esses instrumentos e os alunos têm de ir para a cor correspondente de forma rápida.	Concentração; Tempo de reação; Atenção;
	Reconhecer o corpo	15'	 Os alunos devem ser capazes de associar um som a um movimento	O professor dará um lenço a cada par. Os alunos irão mover-se pelo espaço de forma livre ao ritmo da música e fazendo o lenço acompanhar a melodia da mesma. Quando a professora parar a música os pares terão de atar o lenço à zona do corpo e a professora disser ficando amarrados ao colega dessa mesma forma.	Trabalho de equipa; Reconhecimento das partes do corpo; Relação música/movimento
PARTE FUNDAMENTAL	Ritmos a pares	30'	 Criação de uma sequência musical rítmica variando entre tempo lento e rápido	Em pares os alunos devem realizar uma sequência de movimentos rítmicos de 16 tempos conseguindo realizá-la num tempo lento e num tempo rápido.	Trabalho de equipa; Coordenação; Relação Música-Movimento Ritmo Pulsação Harmonia
	Coreografia turma II de	30'	 Finalização e revisão da segunda coreografia de turma	Finalização da coreografia de turma com a aprendizagens dos movimentos finais e revisão com e sem música.	Trabalho de equipa Promoção da autonomia; Criatividade;

2.2 Unidade Didática

Expressão Corporal																										
		Tempo	Número de Aula																							
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Temas	Conteúdos																									
Noção com o Corpo	Ações	AD	AD		I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C	AS
	Partes	AD	AD						I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C	AS
	Formas	AD	AD						I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C	AS
Noção de Tempo	Ritmo/cadência	AD	AD	I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C	AS
	Ritmo/Estrutura	AD	AD			I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C	AS
Noção de Espaço	Níveis	AD	AD						I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C	AS
	Direções	AD	AD						I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C	AS
	Percursos	AD	AD						I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C	AS
Relação	Entre as diferentes partes do corpo	AD	AD	I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C	AS
	Com os colegas	AD	AD			I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C	AS
	Com objetos	AD	AD							I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C	AS
	Com música/movimento	AD	AD	I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C	AS
	com o meio	AD	AD							I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C	AS
Conceitos psico-sociais	Empenho	AD	AD	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Motivação	AD	AD	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Trabalho de equipa	AD	AD	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

2.3 Planeamento Anual

Planificação de Aulas 12º A.I

Módulo	Designação	Carga horária (horas)	Nº aulas
7	A Dinâmica Corporal (Expressão Corporal)	21	10
8	O Jogo Dramático (Expressão Dramática)	30	15
9	Instrumentos Rítmicos (Expressão Musical)	30	15
TOTAL		81	40

Módulo 8	Nº de aulas
Definição de jogo dramático	0,5
O jogo dramático não é teatro	1,5
Jogos Dramáticos	13
TOTAL	15

Módulo 7	Nº de aulas
Atividades ao ar livre	2
Jogos de Expressão corporal	4
Jogos Tradicionais	2
Atividades Espontâneas	2
TOTAL	10

Módulo 9	Nº de aulas
A Música	8
Instrumentos	7
TOTAL	15

Anexo 3 – Ficha de observação de aulas

Ficha de Observação				
Nome do professor:				
Disciplina:				
Ano e Turma:				
Data:				
Observador: Inês Pereira Telles Santos				
Apreciação Global:				
Instrução				
Parâmetros	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
Linguagem Clara e Objetiva				
Tom de voz adequado				
Tempo de instrução adequado				
Capta Atenção dos alunos				
Postura assertiva				
Emite Feedbacks significativos				
Efetua Demonstrações				
Domínio dos Conteúdos				
Gestão				
Parâmetros	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
Qualidade do tempo de espera				
Organização do material				
Estabelecimento de regras e cumprimento				
Tempo de atividade motora				
Ocupação do espaço				
Clima/Disciplina				
Parâmetros	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
Gestão de conflitos				
Promove boas práticas				
Relação com os alunos				

Anexo 4 – Certificado de participação A.I tem talento



Anexo 5 – Questionário Inicial

Este Questionário tem como objetivo realizar um estudo sobre a forma como a dança e a expressão corporal contribuem de forma positiva para a integração/inclusão dos alunos nas turmas. Este estudo insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física da Universidade do Porto.

Não existem respostas certas ou erradas e estas não terão impacto no normal funcionamento da disciplina.

Pede-se a maior sinceridade possível na resposta às questões e que o façam da forma mais completa possível. Desde já um Obrigada pela vossa participação.

- 1- Quando pensas em dança/expressão corporal refere a primeira palavra, sentimento, expressão que te vem à mente.**

- 2- Achas importante abordar a dança e a expressão corporal num contexto de educação física? Porquê?**

- 3- Na tua opinião, achas que a dança e a expressão corporal podem ajudar/facilitar a integração de elementos na turma? Porquê?**

PARTE I	Concordo	Não Concordo
Considero que tenho uma boa postura		
Sinto que a minha turma é unida e estou perfeitamente integrado		
Considerarei a dança um momento divertido		
Sempre que preciso de ajuda tenho à vontade para falar com os meus colegas		
Não tenho vergonha em pedir ajuda		
Gosto de trabalhar com a minha turma		
Sinto-me integrado em todas as atividades		
Gosto da experiência de fazer apresentações para um público/Gostaria de ter essa experiência		
Não me sinto incomodado com a possibilidade de ter de dançar para um público		
Sinto que a minha turma me apoia		
PARTE II		
Sei distinguir, perfeitamente e sem pensar, o lado esquerdo e o lado direito		
Sei a diferença entre volta e meia volta		
Consigo demonstrar a diferença entre volta e meia volta		
Consigo manter a minha concentração nas atividade		
Consigo propôr e realizar uma atividade rítmica		

Nome: _____

Anexo 6 - Questionário final

Este Questionário tem como objetivo realizar um estudo sobre a forma como a dança e a expressão corporal contribuem de forma positiva para a integração/inclusão dos alunos nas turmas. Este estudo insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física da Universidade do Porto.

Não existem respostas certas ou erradas e estas não terão impacto no normal funcionamento da disciplina.

Pede-se a maior sinceridade possível na resposta às questões e que o façam da forma mais completa possível. Desde já um Obrigada pela vossa participação.

PARTE I	Concordo	Não Concordo
Sinto que melhorei a minha postura		
Consegui estabelecer uma melhor ligação com os colegas de turma		
Considereei a dança um momento divertido		
Sempre que precisei de ajuda os meus colegas ajudaram-me		
Não tenho vergonha em pedir ajuda		
Gostei de trabalhar com a minha turma		
Senti-me integrado em todas as atividades		
Gostei da experiência de fazer apresentações para um público		
Não me sinto incomodado com a possibilidade de ter de voltar a dançar para um público		
Sinto que a minha turma me apoiou ao longo das atividades		
PARTE II		
Sinto que melhorei a minha coordenação		
Sei distinguir, perfeitamente e sem pensar, o lado esquerdo e o lado direito		
Sei a diferença entre volta e meia volta		
Consigo demonstrar a diferença entre volta e meia volta		
Sinto que melhorei a minha concentração		
Consigo propor e realizar uma atividade rítmica		

- 1- De que forma consideras que a dança e a expressão corporal tenham um impacto positivo no teu desenvolvimento pessoal?

- 2- Achas importante abordar a dança e a expressão corporal num contexto de educação física? Porquê?

- 3- Na tua opinião, achas que a dança e a expressão corporal podem ajudar/facilitar a integração de elementos na turma?

Nome: _____

Anexo 7 – Lista de Verificação de PDCM

Lista de Verificação da Perturbação Coordenativa do Desenvolvimento e Dispraxia para Adultos
no Ensino Secundário ou Ensino Superior
(Kirby & Rosenblum, 2008)

Por favor, complete o seguinte questionário, com a máxima informação possível.

Por favor complete os espaços de forma apropriada. O preenchimento do questionário demora entre 10 e 15 minutos.

Toda a informação disponibilizada é estritamente confidencial.

Nome:	Data de Nascimento:
Preenchido por:	Data do preenchimento:
Morada:	
Código Postal:	
Nº Telefone/Telemóvel:	
E-mail:	
Nome da Escola/Colégio/Universidade ou empresa de trabalho:	

Curso que frequentou ou frequenta/Local de emprego:

.....

Ano de Estudo:

.....

Foi-lhe diagnosticado/a algum dos seguintes itens?

Dispraxia, Perturbação do Desenvolvimento da Coordenação, Síndrome da Criança Desajeitada ☐

Dislexia ☐

Perturbação do Défice de Atenção/Hiperatividade ☐

Síndrome de Asperger, Perturbação do Espectro do Autismo ☐

Dificuldades de Aprendizagem, Incapacidades ☐

Outro ☐

Quem efetuou o diagnóstico?..... Não sei ☐

Quando foi diagnosticado/a?.....

Secção 1: Enquanto criança:				
	Nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre
1. Teve dificuldade em realizar tarefas de autocuidado, como apertar os atacadores, os botões ou abrir e fechar fechos?	☐	☐	☐	☐
2. Teve dificuldade em comer sem se sujar?	☐	☐	☐	☐
3. Teve dificuldade em aprender a andar de bicicleta, comparado com as outras crianças da sua idade?	☐	☐	☐	☐
4. Teve dificuldade em praticar desportos coletivos, como futebol, voleibol, em apanhar ou lançar a bola com precisão?	☐	☐	☐	☐
5. Teve dificuldade em escrever de forma legível (de modo a que os outros conseguissem ler)?	☐	☐	☐	☐
6. Teve dificuldade em escrever tão rapidamente quanto as outras crianças da sua idade?	☐	☐	☐	☐
7. Chocava contra objetos ou pessoas, tropeçava em coisas, mais do que as outras crianças?	☐	☐	☐	☐
8. Teve dificuldade em tocar instrumentos musicais (como violino, flauta)?	☐	☐	☐	☐
9. Teve dificuldade em organizar/encontrar coisas no seu quarto?	☐	☐	☐	☐
10. Os outros faziam comentários sobre a sua falta de coordenação ou chamavam-lhe de desajeitado/a?	☐	☐	☐	☐
Total				

Secção 2: Atualmente sente dificuldade em algum dos seguintes itens:				
	Nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre
1. Tarefas de autocuidado como barbear ou maquilhar?	☐	☐	☐	☐
2. Comer com faca e garfo/colher?	☐	☐	☐	☐
3. Passatempos que exigem boa coordenação?	☐	☐	☐	☐
4. Escrever de forma legível, quando tem de escrever rápido?	☐	☐	☐	☐
5. Escrever tão rápido como as outras pessoas?	☐	☐	☐	☐
6. Ler a sua própria escrita?	☐	☐	☐	☐
7. Copiar textos sem cometer erros?	☐	☐	☐	☐
8. Organizar/encontrar coisas no seu quarto?	☐	☐	☐	☐
9. Orientar-se em locais ou edifícios que são novos para si?	☐	☐	☐	☐
10. Ter outras pessoas a apelidá-lo/a de desorganizado/a?	☐	☐	☐	☐
11. Tem dificuldade em manter-se sentado/a ou em estar tranquilo/a?	☐	☐	☐	☐
12. Costuma perder ou esquecer-se de objetos pessoais?	☐	☐	☐	☐
13. Diria que costuma chocar com coisas, entornar ou deixar cair coisas?	☐	☐	☐	☐
14. Costuma ser mais lento/a do que os outros a levantar-se de manhã e a ir para o trabalho ou para a escola?	☐	☐	☐	☐
15. Demorou mais tempo do que os outros para aprender a conduzir? (Se não conduz, indique no papel e descreva porque não conduz).	☐	☐	☐	☐
16. Os outros consideram difícil ler a sua escrita?	☐	☐	☐	☐
17. Evita passatempos que exigem boa coordenação?	☐	☐	☐	☐
18. Prefere passar o seu tempo de lazer mais sozinho/a do que com os outros?	☐	☐	☐	☐
19. Evita jogos/desportos de equipa?	☐	☐	☐	☐
20. Se pratica um desporto, é mais provável estar sozinho/a (ex: ir ao ginásio) do que com outros?	☐	☐	☐	☐

	Nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre
21. Durante a sua adolescência evita/evitou frequentar clubes de dança/discotecas?	☐	☐	☐	☐
22. Se conduz, sente dificuldade em estacionar um carro? (se não conduzir não resposta)	☐	☐	☐	☐
23. Tem dificuldade em preparar/cozinhar uma refeição desde o início?	☐	☐	☐	☐
24. Tem dificuldade em fazer uma mala de viagem para viajar?	☐	☐	☐	☐
25. Tem dificuldade em dobrar roupas para as guardar organizadamente?	☐	☐	☐	☐
26. Tem dificuldade em gerir o seu dinheiro?	☐	☐	☐	☐
27. Tem dificuldade em realizar duas tarefas ao mesmo tempo (ex: conduzir e ouvir ou gravar uma mensagem de telemóvel)?	☐	☐	☐	☐
28. Tem dificuldade em calcular distâncias? (ex: no que diz respeito a estacionar, passar entre objetos).	☐	☐	☐	☐
29. Tem dificuldade em fazer planos com antecedência?	☐	☐	☐	☐
30. Tem falta de concentração em determinadas situações?	☐	☐	☐	☐
Secção dois total				
Secção um total				
Total do Questionário [secção um + secção dois]				

Consegue descrever alguma estratégia ou abordagem compensatória que tenha desenvolvido ao longo dos anos, de modo a lidar com as dificuldades de coordenação com que se depara diariamente?

The Dyscovery Centre often conducts research with adults.
Please let us know if you would like to take part in future projects.

Prof Amanda Kirby
The Dyscovery Centre
University of Wales, Newport
Allt-yr-yn Campus
Newport
NP20 5DA

01633 432330 / dyscoverycentre@newport.ac.uk