

Revista Diversidades nº 41

REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA - SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E RECURSOS HUMANOS - DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO



Arte e Movimento



Formas de expressão

pág. 6 - 40



As minhas aulas de expressão

pág. 44 - 45



Educação em Debate

pág. 54 - 55

Ficha Técnica

Diretor	João Manuel Almeida Estanqueiro
Redação	Serviços da Direção Regional de Educação e Colaboradores externos
Revisão	Divisão de Apoio Técnico
Morada	Rua D. João n.º 57 9054-510 Funchal Telefone: 291 705 860 - Telemóvel: 961 133 120 - Fax: 291 705 869
Email	revistadiversidades@madeira-edu.pt
Grafismo e Paginação	Divisão de Apoio Técnico
ISSN	1646-1819
Distribuição	Gratuita
Fotos	Direção Regional de Educação / Álvaro Castilho / Amrit / António Vasconcelos / Carla Nunes / Célia do Carmo / DONOSTIA KULTURA / Estúdio Quattro / Fernando Stankus / George Vale / Helder Lopes / Marcio Cabral de Moura / Sater Was Here! / Tadeu Pereira (Ted) / tprussman

- 4** **Editorial**

- 6** **A importância do desporto no desenvolvimento das crianças e jovens**
Helder Lopes e Catarina Fernando

- 10** **A música e a educação: *Por uma prática artística criativa e interdependente***
António Vasconcelos

- 14** **A criação dramática: O pensar e o fazer**
Um estudo com professores do 1.º ciclo do ensino básico
Carla Antunes

- 18** ***O que leva os jovens à prática de atividades físicas e desportivas?***
Nuno Januário e António Rosado

- 22** **Tempo e Mudança: *Alunas inspiradas que se transformam em guardiãs de Antígona***
Cristina Ribeiro

- 26** **Momentos Históricos do Desporto Escolar na Região Autónoma da Madeira**
Nelson Pestana

- 33** **Percursos da Educação Artística na Região Autónoma da Madeira**
Natalina Cristóvão

- 36** **A importância da *Inclusão pela Arte***
Ester Vieira

- 41** **Espaço **

- 44** **Testemunho**

- 46** **Legislação**

- 47** **Espaço TIC**

- 48** **Livros**

- 49** **Notícias**



João Estanqueiro
Diretor Regional de Educação

Arte e movimento dão o mote ao 41.º número da Diversidades, um número especialmente dedicado às expressões artística e físico-motora, que pretende ser mais um contributo neste caminho que percorremos entre a superação da *doxa* e a chegada ao *logos*, a *leitura do mundo* e a *leitura da palavra*, tão caras ao Andarilho da Utopia...

Se a educação é um ato de amor e sonho, no sentido ontológico de sonhar, há em Diversidades fragmentos de cada um de nós... Há música no sentido etimológico da palavra (a arte das musas... as divindades da beleza); e só poderiam ser mesmo musas, essas entidades mitológicas a quem eram atribuídas capacidades inspiradoras. E eram nove estas musas, filhas de Zeus, rei dos deuses, soberano do Monte Olimpo e deus do céu e do trovão... E sabeis que estas musas, por exemplo, a Bela Voz, a Poetisa e a Celestial, cantavam acompanhadas da lira de Apolo?

Lira de Apolo... lira que me transporta à harpa...àquele belo poema de Fernando Pessoa que nos eleva ao sublime, que nos parece conduzir, também, até à divindade, como na Antiguidade Clássica. Quem disse que a elevação até à divindade apenas se atinge através das artes interiores, através da música?... Eu acrescentaria a poesia... que por instantes se transforma na mais bela tela pintada... Referia-se, assim, Pessoa a uma tocadora, não de lira mas de harpa, atente-se no poema¹:

*Ó tocadora de harpa, se eu beijasse
Teu gesto, sem beijar as tuas mãos!,
E, beijando-o, descesse pelos desvãos
Do sonho, até que enfim eu o encontrasse (...)*

*Não poder eu prendê-lo, fazer mais
Que vê-lo e que perdê-lo!... E o sonho é o resto. (...)*

Quem disse que as harmonias não sobressaem, ainda que as cadências sejam múltiplas, que os ritmos sejam diversos, que as tergiversações coexistam?! Momentos de pura magia e encanto, da vida persistente das cores, estes inúmeros ensaios estéticos, de compreensão do valor dos sentimentos, das emoções... mas também da razão! É assim que este número se completa nos diversos artigos com que os autores nos brindam... com palavras que ligadas a determinados contextos, engravidamos de sentidos! E pensar, escrever, estudar, investigar, debater a educação... remete-me para reflexões profundas...

Repare-se nos remotos fogachos de luz que irromperam das profundezas das húmidas e sombrias cavernas que, por ação dos artistas pré-históricos, nas longas noites de luta pela sobrevivência, guardaram, cinzelaram e perpetuaram com sangue, dor e júbilo a aventura da humanidade. As cavernas transformaram-se em autênticos lares de sacralidade, onde o humano se começou a alcandorar ao divino e a presa da caça, por artes divinatórias ou mágicas se reinventou na dimensão intemporal e intangível da religião. E por entre os rabiscos cravados na pedra, esses “primeiros” artistas lançaram, a partir daí, a eterna discussão: o artista manifesta-se e interpreta-se, mas a humanidade também o interpreta pela sua criação artística e ao fazê-lo desvirtua a sua obra, ou porque a reinterpreta, reinventa-a e complementa-a?²

Convido os leitores à leitura de mais esta aventura que me remete para Sebastião da Gama em *E o sonho*³:

*Pelo sonho é que vamos,
comovidos e mudos.*

Chegamos? Não chegamos?

*Haja ou não haja frutos,
pelo sonho é que vamos.
Basta a fé no que temos,
basta a esperança naquilo
que talvez não teremos.
Basta que a alma demos,
com a mesma alegria
ao que desconhecemos
e ao que é do dia-a-dia.*

Chegamos? Não chegamos?

— Partimos. Vamos. Somos.

¹ Pessoa, F. (2007) *Ficções do Interlúdio - Poemas publicados em vida*. Lisboa: Assírio e Alvim.

² Este editorial teve por base um texto escrito para a revista do Festival da Canção Infantojuvenil da Madeira de 2012, com edição da Net criações, outubro de 2012.

³ Gama, S. (1992). *Pelo sonho é que vamos*. Lisboa: Ed. Ática.

A importância do desporto no desenvolvimento das crianças e jovens

Helder Lopesⁱ e Catarina Fernandoⁱ - Universidade da Madeira



Foto Helder Lopes

O desporto é um poderoso meio de transformação das crianças e dos jovens. Mesmo quando é mal utilizado normalmente acaba por ter efeitos positivos, uma vez que os objetivos imediatos (marcar golo, ser mais rápido, projetar o adversário, fazer um elemento gímnico, ganhar a competição, etc.) e os objetivos mediatos (capacidade de adaptação a diferentes contextos, montagem de estratégias, tomada de decisão, etc.) que visa, em função dos princípios ativos que possui e dos comportamentos que solicita, são avaliados de forma quase permanente na competição formal ou informal, que está implícita em todo o processo educativo.

No entanto, convém clarificar o conceito, desporto não é andar com uma bola debaixo do braço (e ainda menos insultar os árbitros nos campos de futebol), mascarar-se de ciclista e andar numa bicicleta mais cara do que muitos automóveis, ou fingir que se transpira “por um caminho acima” a ver as “costas” do parceiro da frente. Assim, de uma forma breve e necessariamente simplificada, começaremos por definir uma estrutura de referência que nos permita dialogar sobre o tema que apresentamos.

Mesmo entre os ditos especialistas, quando se fala

de desporto é habitual que se façam extrapolações e generalizações levianas, e por vezes mesmo irresponsáveis, sobre as suas potencialidades e virtualidades, as suas mais variadas formas e expressões, etc. O que na verdade é extremamente grave para uma área do conhecimento e uma área profissional que carece de afirmação e implantação, num mercado tão desregulado e concorrencial (Lopes, Fernando, Vicente, & Prudente, 2010).

De forma sucinta, podemos dizer que *na interação do homem com o contexto estabelecem-se, permanentemente, fenómenos de adaptação mútua. Quando esta relação dialéctica é estabelecida com base na cinestesia e a formação do homem é fundamental, estamos perante uma actividade desportiva* (Almada, Fernando, Lopes, Vicente, & Vitória, 2008).

Desporto é, portanto, um agressor que visa promover adaptações. Temos, assim, um ponto de partida, o estado atual, e através de adaptações sucessivas (é um processo cumulativo, em que cada transformação vai condicionar a seguinte) percorre um caminho a que chamamos de “vida da pessoa”, ou segmentos deste percurso.

Não esqueçamos que os pontos são diferentes não só de pessoa para pessoa, mas também em cada atividade desportiva. E tudo isto varia, como é evidente, em função das pessoas que fazem a atividade e das que a cercam, do contexto, do tempo e da forma como é feita, etc., existindo não só uma grande variabilidade no que se pode fazer e conseqüentemente nos efeitos que se poderão esperar, mas também havendo alguns aspetos que se mantêm constantes (Lopes et al., 2010).

Em conseqüência, não podemos ignorar que sair do ponto de partida não significa obrigatoriamente chegar onde pretendemos (educar), como descobrem as pessoas que se põem a “andar à toa” para virem a

descobrir que afinal “só andaram às voltas”.

Mas o conhecimento (o útil, pois há muito que só serve para fazer “currículos”) hoje existente, se dominado e utilizado (o que não é assim tão frequente), permite-nos compreender os processos, planear os caminhos pretendidos e organizar as jornadas.

Concretizando, de forma muito concisa, podemos considerar os seis modelos taxonómicos apresentados por Fernando Almada (Almada, 1992; Almada et al., 2008): *Desportos Coletivos*, *Desportos de Combate*, *Desportos Individuais*, *Desportos de Confrontação Direta*, *Desportos de Adaptação ao Meio*, *Desportos de Grandes Espaços*.

A título de exemplo, analisemos dois deles:

- *Desportos Coletivos* (Futebol, Andebol, Voleibol, Rugby, Basquetebol, entre outros): existe uma predominância de comportamentos que privilegiam a divisão do trabalho por diferentes elementos de um grupo, implicando portanto o desempenho de funções específicas e o domínio da dinâmica das suas coordenações (dinâmica de grupos). O desportista centra a atenção na função a desempenhar no grupo e no domínio da dinâmica do grupo.

- *Desportos de Combate* (Judo, Karaté, Luta, Boxe, Capoeira, entre outros): existe uma predominância de comportamentos que privilegiam o conhecimento do “eu” no confronto com situações críticas e no diálogo com o outro (a noção de morte, mesmo que simbolizada, está sempre presente). O desportista centra a atenção no conhecimento do “eu” total, apesar de integrado num grupo.

Para que se compreendam algumas das implicações do que temos vindo a expor, novamente a título de exemplo, podemos dizer que no desporto, em qualquer desporto, embora uns com mais intensidade que outros, para ser eficiente é preciso saber regular períodos de grande intensidade e períodos de espera e reconhecer quando se passa de uns momentos para os outros. Vejamos quatro exemplos em desportos diferentes para que se perceba esta noção:

«**Na ginástica** - num salto depois da impulsão (intensidade máxima), há que esperar que a trajetória evolua até atingirmos a situação para prosseguir a ação.

No judo - esperar pelo momento, “o tempo de entrada”, para fazer um ataque controlando a situação,

implica o controlo de uma grande tensão nervosa.

No futebol - numa finta, depois de darmos uma indicação falsa ao adversário (a finta propriamente dita) é preciso esperar que ele reaja para então prosseguir o movimento (a tendência é procurar ser rápido, mas está errado, pois se o adversário não responde à finta não fizemos nada).

Num passeio de montanha - ao desencadear-se um temporal (nevão, vendaval, etc.) se for necessário recorrer a um abrigo, muitas vezes improvisado nestas situações, depois é preciso o mais difícil, saber esperar.

E os exemplos podiam multiplicar-se infinitamente em todos os tipos de desporto e com tempos mais largos ou mais curtos (indo dos décimos de segundo, um tempo que somos capazes de controlar conscientemente aos dias ou até semanas)» (Almada, Fernando, Lopes, & Vicente, 2011).

Contudo, ao nível da atividade desportiva, a visão mecanicista leva a que, para muitos, seja mais importante atuar no músculo do que nos neurónios e dessa forma se ignore que é preciso conhecer os princípios ativos das atividades desportivas, os comportamentos solicitados, as variáveis mais importantes em jogo e os respetivos indicadores. É mais fácil aplicar padrões estereotipados, formatar em vez de educar, massificar em vez de personalizar. Porém, os custos que todos teremos de pagar serão bem maiores, alguns mesmo inoportáveis, pois não nos podemos esquecer que em educação estamos a falar de ciclos longos e as opções (boas ou más) que se façam, muito provavelmente, terão efeitos a longo prazo.

Tomemos como exemplo a situação que é apresentada por Almada (1995) relativamente à importância de rendibilizar os processos:

Imaginemos que temos duas entidades (desportistas, clubes, federações, etc.) que possuem à partida um capital de 100 unidades (unidades de educação, dinheiro, conhecimentos, etc.).

Se uma delas A rendibilizar aquele capital a 70% e acumular sucessivamente os lucros obtidos e a outra B fizer a mesma coisa, mas rendibilizar a 80%, verificam-se as diferenças que podemos observar na Figura 1.

<i>Tempo</i>	<i>Entidade</i>	<i>Lucro</i>	<i>Entidade</i>	<i>Lucro</i>
Em 1 ano	A	170	B	180
Em 5 anos	A	1.419	B	1.889
Em 10 anos	A	20.159	B	35.704
Em 20 anos	A	4.064.230	B	12.748.233

Figura 1 - Rendibilização entre duas entidades (adaptado de Almada, 1995)

Aliás, hoje nas universidades estão-se a formar professores e outros quadros superiores que irão interagir com crianças que só nascerão daqui a 30 ou 40 anos. Hoje já está a ser formada ou melhor em muitos casos a ser formatada, a geração que estará no poder em 2050 (nos governos, nas empresas, ou outras entidades).

Ora, a escola (do ensino básico ao ensino superior), na esmagadora maioria dos casos, continua a preparar para o passado (facilmente se adivinham os resultados).

Hoje, é imperioso que se potencie o que cada criança e jovem tem e está disponível para dar. Todos têm capacidades e competências. *Quais são? Querem ou não utilizá-las e desenvolvê-las? Sabemos ou não fazê-lo? Há condições ou têm de ser criadas para que isso seja feito de forma rentável?*

Temos a responsabilidade e obrigação de saber encontrar/desenvolver os diferentes equilíbrios. Sendo que os equilíbrios de hoje já não são os de ontem, nem serão os de amanhã. Muitas vezes (demasiadas vezes) o mal é querer impingir às crianças e jovens os nossos equilíbrios. Parece ser um problema cultural, querer obrigar as pessoas a viver de certa maneira, nomeadamente tal como “no meu tempo...”.

Temos de saber e conseguir oferecer às crianças e jovens diferentes possibilidades. Há que ter a consciência e eles têm de ter consciência que existem diferentes alternativas, e não apenas caminhos únicos, massificados e estereotipados que alguns (demasiados) parecem querer impor-lhes.

É necessário criar condições para que cada um se possa desenvolver de forma tão personalizada quanto possível, em função do tempo e dos meios disponíveis.

A grande vantagem do desporto é que a procura de melhores resultados leva a pessoa a aproximar-se e a ultrapassar os seus limites, a transformar-se.

Quando os objetivos visados estão bem definidos as transformações dão-se no “bom sentido”.

Contudo, não nos podemos esquecer que os objetivos não são atingidos só porque solicitamos um comportamento e porque fazemos algumas ações que os solicitam. A dosagem e a forma de administrar a atividade vão condicionar as marcas mais ou menos permanentes que deixam nas pessoas, ou seja, os comportamentos que são induzidos (de forma mais ou menos permanente) e que vão influenciar no futuro os comportamentos das pessoas.



Aqui não está em causa se estamos a falar da escola ou do clube. Isto porque, por vezes, pensa-se que o desporto feito no clube e na escola são coisas diferentes, é um erro. Aliás dois erros, pois no clube sem desenvolver a pessoa não melhoramos a performance e na escola sem otimizar a performance não conseguimos desenvolver a pessoa (Lopes, 2011).

Existem alternativas organizacionais e operativas para mudar a dinâmica do processo educativo, dar-lhe eficiência e restituir-lhe o interesse, sem que se violente o que existe.

Já tivemos a oportunidade de apresentar noutros fóruns a proposta de criação na Região Autónoma da Madeira de uma Academia que, sem grandes custos iniciais e com a necessidade de autofinanciamento no futuro, permitirá otimizar o esforço dos docentes, treinadores, alunos, desportistas, dirigentes e até estruturas de instituições que gostariam de “fazer coisas”, “produzir obra”. No fundo, trata-se de rentabilizar o trabalho das pessoas e deixar que elas se expressem. Por vezes, o mais importante é tirar os obstáculos do caminho, não complicar e impedir quem quer produzir.

Desta forma, é possível encontrar complementaridades nos diferentes níveis do sistema educativo (do ensino básico ao ensino superior), para colocar no mercado produtos inovadores. O desporto, com as suas potencialidades, com o seu mediatismo e poder mobilizador junto das crianças e jovens e da sociedade em geral, poderá ser um polo atrator de todo o processo.

Em síntese

O desporto é um meio privilegiado de transformação das crianças e dos jovens.

Não reconhecer todas as potencialidades do desporto é ignorância, não as saber implementar é incompetência, conhecer as potencialidades, saber implementá-las e não o fazer ou criar obstáculos a que se faça é desonestidade.

Contudo, não basta dizer (pais, professores, treinadores, governantes, entre outros) que hoje se pretende formar um ser humano com espírito crítico, capacidade de pesquisa e iniciativa, especializado mas polivalente, com abertura cultural, mais produtor do que reproduzidor, que faça as suas opções de uma forma consciente, analisando custos e benefícios, no fundo um ser humano preparado não só para ocupar um local de trabalho, mas também para o criar e recriar em função ou antecipando as alterações do contexto envolvente. É necessário passar do discurso para o percurso.

É certo que têm existido tentativas, individuais e institucionais, apesar disso, na sua maioria, acabam por ser pontuais e parcelares sem uma coerência de conjunto, pois as resistências que se levantam à mudança, sejam elas consequência da



Foto Álvaro Castilho

incomensurabilidade entre paradigmas (Kuhn, 1997), do natural receio do novo ou mesmo dos interesses instalados, continuam a ser demasiado poderosas.

Cabe a cada um de nós (em casa, na escola, na universidade, no clube, na administração pública, ou em qualquer outro contexto) optar por um mundo de certezas ou por um mundo de possibilidades. As nossas crianças e jovens (e nós próprios) merecem que sejamos responsáveis pela escolha que fizermos.

Bibliografia

- Almada, F. (1992). *Cadernos da sistemática das actividades desportivas*, n.º 2. Lisboa: Edições FMH.
- Almada, F. (1995). *A culpa não é do desporto - uma análise da dialéctica desporto-contexto*. Lisboa: Edições FMH.
- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Vitória, M. (2008). *A rotura - a sistemática das actividades desportivas*. Torres Novas: Edição VML.
- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., & Vicente, A. (2011). *A expedição - uma actividade desportiva dos grandes espaços*. Torres Novas: Edição VML.
- Kuhn, T. (1997). *A estrutura das revoluções científicas* (5.ª ed.). São Paulo: Editora Perspectiva.
- Lopes, H. (2011). *O clube é uma escola, a escola deveria ser um clube*. Diário de Notícias da Madeira - Coluna de opinião, p. 40.
- Lopes, H., Fernando, C., Vicente, A., & Prudente, J. (2010). A função do docente de educação física. In A. Albuquerque, C. Pinheiro, N. Fumes, & L. Santiago (Coords.). *Educação física, desporto e lazer - perspectivas luso-brasileiras* (pp. xx-xx). Maia: Edições ISMAI.

Endereço de correio eletrónico:

hlopes@uma.pt
catarina.fernando@gmail.com

A música e a educação:

Por uma prática artística criativa e interdependente

António Vasconcelos¹ - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal



Foto António Vasconcelos

Introdução

O ensino da música, nas suas múltiplas componentes e modalidades, vive, desde as últimas décadas do século XX, na interação e no confronto entre diferentes modos de conceção, construção, operacionalização e administração das políticas educativas e culturais e as subjetividades artísticas dos seus agentes. Interações e confrontos enformados entre contextos de referência globais e locais. Globais pela importação e comparação com modelos oriundos de outros países, locais pela recontextualização dessas referências.

Por outro lado, este tipo de formação enquadra-se numa sobreposição de várias redes que envolvem, entre outras, a educação, a cultura, as conceções de músico, o papel social da arte na educação, os públicos e os consumos. A estas redes associa-se o papel que é exercido pelas barreiras (materiais e simbólicas) entre os grupos sociais, no que se refere às modalidades de acesso às práticas educativas e culturais e aos respetivos universos de valoração e de descodificação dos códigos e das convenções existentes nas culturas musicais.

Assim, este texto tem uma dupla finalidade. Por

um lado, questionar alguns dos modelos dominantes defendendo que este tipo de formação se enquadra numa sobreposição de várias redes que envolvem, entre outras, as anteriormente mencionadas. Por outro lado, partindo das práticas inovadoras existentes de norte a sul do país e das ilhas, torna-se pertinente encontrar alguns princípios que poderão ajudar a incrementar e a potenciar uma área de formação que, cada vez mais no contexto nacional e internacional, se afigura como uma dimensão importante não só na formação dos indivíduos, como também, no contexto comunitário.

Da diversidade de mundos e de práticas musicais e formativas

Os mundos das artes são caracterizados por redes diferenciadas de interseções que cruzam por um lado, sons, imagens, cores, palavras, movimentos, sentidos, tecnologias, saberes, técnicas, emoções, ideias, valores e estruturas (Becker, 1984; Kingsbury, 1988) e, por outro, criadores, intérpretes, técnicos, investigadores, professores, críticos, media, agentes, comunidades e públicos. Conforme os contextos sociais e culturais particulares e de acordo com as comunidades de sentido e de pertença, existem fatores tecnológicos, económicos, ideológicos, estéticos, entre outros, que contribuem para determinar os modos como se concebe o que são as artes, como se aprendem e se ensinam, quais os cânones predominantes.

Para além disso, as polifonias existentes nas culturas, práticas e consumos artísticos compreendem problemáticas estéticas (associadas a diferentes estilos e tipologias artísticas), geográficas (englobando várias partes do mundo), históricas e sociais, (compreendendo diferentes épocas, etnias, contextos) e económico-políticas. Cada uma destas polifonias tem os seus valores, hierarquias, códigos,

convenções, usos, funções, modos de ver e de fazer.

Estas diferentes polifonias têm conduzido não só ao alargamento do conceito de música como também a cultura musical tem vindo a incorporar elementos emanados de outros contextos. Disto resulta que as músicas podem olhar-se de diferentes perspetivas (Martí, 2000). A mais habitual é ela ser considerada como uma arte, tentando percebê-la através de terminologias estéticas e correntes estilísticas ao longo do processo histórico. Contudo, se a pensarmos sobre o ponto de vista dos usos e funções ela é muito mais do que uma arte, o que explica a sua importância social. Isto é, a música contribui para a construção social da realidade através de práticas e de ideias, remetendo-nos para determinados mundos, marcando certas épocas e caracterizando diferentes espaços territoriais.

Neste contexto, os mundos artísticos e musicais situam-se no cruzamento de mestiçagens polivalentes, de trocas várias, num quadro de convivialidade de referentes múltiplos situados entre diferentes tempos, escalas, geografias culturais, artísticas, técnicas, estéticas e valores. Os diferentes tipos de atores movimentam-se em opções e escolhas de tradições e heranças plurais e, muitas vezes competitivas e conflituais entre si, não existindo apenas uma linguagem e uma gramática artística, estética, técnica e educativo-pedagógica, mas antes uma proliferação de sentidos e de diferenças consoante os quadros em que os sujeitos se movimentam.

Do ponto de vista formativo, os sistemas educativos foram pensados e organizados numa lógica uniformizante em que existe uma hierarquia entre saberes que são determinantes no designado “desenvolvimento do país num contexto global e competitivo” e outros que não o são (Marland-Militello, 2005).

De igual modo, ao pensar-se a música na escola e as aprendizagens artístico-musicais, os cânones dominantes (Vasconcelos, 2002; Weber, 2001) têm limitado, senão mesmo ignorado, os diferentes contextos onde as aprendizagens se realizam de modo a potenciá-las, a desenvolvê-las numa rede de aprendizagens artísticas complementares e diferenciadas.

Algumas das questões que se colocam dizem

respeito às singularidades e complementaridades entre diferentes saberes e à importância de se lidar com esta diversidade e particularidade contrariando a narrativa dominante centrada exclusivamente em determinados saberes. No caso da educação artística importa assumir as características do trabalho e do ato artístico nos planos criativos, interpretativos, científicos, filosóficos, técnicos e no seu confronto com as outras áreas e os diferentes públicos, tendo presente a necessidade e a importância de se lidar com o diferente e com as dimensões criativas e imprevisíveis do ato de aprender e da construção de uma identidade pessoal, cultural, social, humana.

Uma maior articulação entre o formal e o informal (Green, 2008) poderá contribuir para a “desdisciplinarização” da música na escola. Isto é, contribuir para que a música deixe de ser concebida como mais uma disciplina igual às outras que faz parte de um currículo, já de si sobrecarregado, e retomar o seu sentido artístico, criativo, caótico, rigoroso e compreensivo. Deste modo, pode-se ajudar a construir “maravilhamentos” (Durrant, 2003), novos mundos e imaginários nas crianças, jovens e adultos e nas suas relações com os saberes com a sociedade, com a cultura, com a ciência com os mundos com que se confronta.

Por outro lado, se se pensar que educar é transformar, “isto significa a existência de uma relação dinâmica que é portadora de uma tensão fundamental situada entre aquilo que já se conhece e o caminho para algo que ainda não se sabe muito bem o que será. Que ainda não está devidamente apropriado. E se isto pode criar algum desconforto inicial, e provoca, as artes e a educação artística, e em particular as artes performativas, podem ser um instrumento importante no desenvolvimento desta tensão criativa, entre o que é e o que ainda não é. Particularmente na criação de novos imaginários individuais e coletivos. Isto porque, entendendo as artes e a música, não só como modalidade de entretenimento que o é, mas, sobretudo, como forma de interpelação do mundo” (Vasconcelos, 2013).

Por uma ecologia da educação artística e musical

A ecologia da educação artístico-musical assenta

no pressuposto de que este tipo de educação, como ato cultural, se enquadra num tipo de formação que se situa “no estar entre” (Swanwick, 2001). Entre saberes, técnicas, mundos e geografias diversificados, numa rede de interações entre diferentes tipos de comunidades e de sentidos. Território possibilitador de reconfigurações das tradicionais hierarquias sociais, culturais e identitárias em que a sua centralidade se encontra na assunção das margens. Isto implica a utilização de mapas cognitivos que lidam em simultâneo com diferentes tipos de escalas e de limites, sempre contingentes e transitórios.

Organizar o trabalho educativo-artístico de um modo mais denso e complexo pressupõe uma maior cooperação entre as instituições de formação e as instituições culturais, entre os professores e os artistas, entre modos mais formalizados e menos racionalizados de formação, bem como uma maior responsabilidade coletiva no desenvolvimento da educação artística e musical em que interagem a complementaridade e a diferenciação de pressupostos, projetos e intervenções formativas, culturais e artísticas para a construção de pontes entre as atividades musicais, os recursos e os saberes as comunidades (Lamont, Hargreaves, Marshall, & Tarrant, 2003; Temmerman, 2005).

Neste quadro, e de um modo telegráfico, dois princípios afiguram-se determinantes na pedagogia artística: (1) concetualizar as crianças, os jovens e os adultos como artistas; (2) conectar os diferentes contextos sociais, culturais, técnicos e artísticos.

No primeiro caso, a aprendizagem artístico-musical é considerada como uma experiência ativa na qual os intervenientes compõem, tocam um instrumento e ouvem e que esta atividade, rigorosa e trabalhosa, deve ser ‘agradável’ quer para os professores, quer para os estudantes. *[O] fazer música implica o músico na realização de duas ou mesmo três destas atividades em simultâneo. Quando se ouve música podemos responder através do tocar (...), quando tocamos ouvimos o que se está a tocar, quando compomos, muitas vezes associamos ideias de como tocar e interpretar e fazemos julgamentos como resultado da audição* (Mills, 1998, p. 9).

Por outro lado, uma das funções da educação artística e artístico-musical é a de ativar os recursos do imaginário e da criatividade e em particular estimular

modos de resistência em relação ao “fechamento” e à reprodução acrítica de modelos e de modos organizacionais e pedagógico-artísticos, de forma a desenvolver a apetência pelo desafio, pelo risco do desconhecido. Assim, *como o ato criativo está no centro de toda a atividade artística, devemos colocá-lo no centro da educação musical, a partir da qual outras atividades mais tradicionais irradiam, como as competências composicionais, notacionais (apenas quando forem necessárias), ouvir, tocar, estudar o trabalho de outros músicos de diferentes períodos, estilos e culturas* (Small, 1980, p. 213).

Isto pressupõe que o trabalho educativo e artístico assente na aprendizagem contextualizada em que a partir de uma qualquer obra musical se desenvolva um trabalho que facilite a apropriação e a manipulação dos diferentes tipos de vocabulários artísticos, de forma a contribuir para a compreensão das técnicas e estéticas, os seus usos e funções, interligando a totalidade com os particularismos, a diversidade de procedimentos e a sua convergência e complementaridade com outras áreas do saber.

A aprendizagem contextualizada e pós-burocrática no desenvolvimento de uma experiência significativa centrada no presente, pode conduzir à subversão de todo o processo de escolarização, revelando às crianças, jovens e adultos que as aprendizagens não são apenas uma preparação para a vida, mas uma experiência de vida em si mesma, dando-lhe confiança nas sua capacidade para aprender.

No segundo caso, uma das questões centrais para o envolvimento dos estudantes nas aprendizagens artístico-musicais é conceber contextos educativos, artísticos e culturais, que possibilitem a conexão entre a escola, a casa e a comunidade, de modo a desenvolver atitudes positivas para as aprendizagens e para fazer música em conjunto, bem como possibilitar a construção de pontes entre as atividades musicais, os recursos e os saberes, elementos preponderantes na configuração de uma educação mais articulada, complementar e crítica (Maestracci, 2006). Articulação e complementaridade atendendo à existência de saberes, competências e boas práticas artísticas e musicais em diferentes tipos de contextos, quer no que se refere aos artistas individualmente considerados (intérpretes, compositores, por exemplo), quer em

diversos tipos de organizações culturais e artísticas, bem como em diferentes tipos de escolas.

Para além disso, e numa perspetiva de sustentabilidade social, artística e cultural da intervenção formativa, a produção e realização de espetáculos afigura-se como um instrumento importante para trazer mais sociedade e cultura ao ensino da música e, por esta via, possibilitar, não só uma visibilidade do trabalho realizado, mas também contribuir para o desenvolvimento da música na comunidade (Vasconcelos, 2007).

Considerações finais: uma questão de democracia

Ao contrário das opiniões dominantes, não considero que a música faça parte da educação apenas para formar músicos, formar públicos, descobrir talentos, aprender a conhecer as obras das diferentes culturas. É muito mais do que isso. A música, e a arte em geral, como cultura e forma de conhecimento pode ajudar na construção de outros possíveis, de outros sentidos nos quotidianos reais e/ou imaginários, recuperando e recriando identidades.

Uma sociedade mais culta musicalmente implica uma articulação profunda entre os diferentes tipos de componentes que constituem a educação e a vida musical, os múltiplos saberes em presença, em relações de interdependências multifacetadas que se retroalimentam e em que um incremento na formação pode potenciar não só um desenvolvimento da música, dos músicos (compositores e intérpretes), investigadores e de outros tipos de atores ligados à vida musical, mas também a edificação de comunidades mais cosmopolitas.

Isto porque a democracia assenta na existência de públicos informados e cultos e o direito à cultura é aquele que estende ao conjunto dos membros da coletividade o acesso tanto à prática como à experiência cultural e artística diversificada, numa atitude de proximidade em relação aos saberes e às crianças, jovens e adultos em que, de uma forma participada, articulada e complementar, os indivíduos sejam coconstrutores das aprendizagens e não apenas meros consumidores e recetores de saberes impostos e hegemónicos.

Bibliografia

- Becker, H. (1984). *Art worlds*. California: University of California Press.
- Durrant, C. (2003). Cultural exchanges: contrasts and perceptions of young musicians. *British Journal of Music Education*, 20(1), pp. 73-82.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Hampshire: Ashgate Publishing Limited.
- Kingsbury, H. (1988). *Music, talent and performance. A conservatory cultural system*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lamont, A., Hargreaves, D., Marshall, N., & Tarrant, M. (2003). Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education*, 20(3), pp. 229-231. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maestracci, V. (2006). L'éducation artistique à la croisée de la création et des logiques scolaires. *Revue internationale d'éducation - SÈVRES*, 42, pp. 21-29.
- Marland-Militello, M. (2005). *La politique des pouvoirs publics dans le domaine de l'éducation et de la formation artistiques*. Disponível em <http://www.assemblee-nationale.fr/12/pdf/rap-info/i2424.pdf>.
- Martí, J. (2000). *Más allá del arte*. Balmes: Deriva Editorial.
- Mills, J. (1998). *Music in the primary school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Small, C. (1980). *Music-Society-Education*. London: John Calder.
- Swanwick, K. (2001). *Teaching music musically*. London: Routledge.
- Temmerman, N. (2005). Children's participation in music: connecting the cultural contexts - an Australian perspective. *British Journal of Music Education*, 22(2), pp. 113-123. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vasconcelos, A. (2002). *O Conservatório de Música: professores, organização e políticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vasconcelos, A. (2007). *Políticas educativas na promoção das artes na Educação: o caso do Gabinete Coordenador de Educação Artística*. Comunicação apresentada no IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Funchal, abril.
- Vasconcelos, A. (2013). "Entrevista". Disponível em <http://www.xpressingmusic.com/34-entrevista/1329-antonio-angelo-vasconcelos>.
- Weber, W. (2001). The history of musical canon. In Nicholas Cook & Mark Everist (ed.), *Rethinking Music* (pp. 336-355). Oxford: Oxford University Press.

Endereço de correio eletrónico:

antonio.vasconcelos@ese.ips.pt



Foto António Vasconcelos

A criação dramática: O pensar e o fazer

Um estudo com futuros professores do 1.º ciclo do ensino básico

Carla Antunes¹ - Universidade do Minho

A escola de hoje, para além do seu papel educativo, deverá promover o desenvolvimento cultural e a participação social. A presença das famílias, a partilha de experiências de vida, de culturas, pode contribuir positivamente para o convívio saudável entre grupos culturalmente diversificados. Valorizar o pluralismo cultural como fonte de riqueza humana, baseada no respeito e no apreço das outras culturas, será uma medida fundamental, para que os alunos se integrem na vida, com a capacidade de entenderem e interpretarem os factos mais relevantes relacionados quer com a sua própria individualidade, quer com a sociedade da qual fazem parte.

Os movimentos migratórios que vêm acontecendo nos últimos anos, para além das transformações sociais que lhes são inerentes, têm vindo a mudar a dinâmica das escolas portuguesas pela, cada vez maior, heterogeneidade étnico-cultural dos seus alunos. Esta realidade deverá implicar, por parte dos professores, uma adaptação criativa do currículo no que diz respeito às práticas artísticas. A alteração de referências a que os indivíduos estão sujeitos, o medo e a insegurança que poderão sentir num país novo e desconhecido, o fenómeno do desemprego, que atinge também os nacionais do país, e as eventuais consequências de rejeição dos outros, são motivos para que aqueles que migram se possam sentir perdidos e desamparados podendo ameaçar toda uma estrutura familiar em que se inserem e fazer ruir os seus alicerces.

Delors (1996, p. 37), no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, chamava a atenção para os grandes movimentos de população que tendiam em intensificar-se, considerando que “o acolhimento reservado aos migrantes, pelos países que os recebem, e a sua própria capacidade de se integrarem no novo ambiente humano, são outras tantas referências, que permitem

medir o grau de abertura de uma sociedade moderna, em relação ao que lhe surge como estrangeiro”. E, no sentido de evitar o risco a que se refere Bastos (2010, p. 80), da “existência globalizada de uma aculturação, imposta pelas culturas predominantes que apagam as características intrínsecas doutras culturas que consideram fora dos cânones que estabeleceram para si próprios”, a valorização da diversidade cultural e o seu reconhecimento social deverão ser processos naturais inerentes ao sistema de ensino, o que, para tal, deverá suscitar modalidades que impliquem as famílias e os diversos atores sociais no processo educativo.



O cruzamento de diferentes mundos culturais e linguísticos deverá sustentar a criação de projetos de turma, ou de escola, se for o caso. Nesse contexto, a Expressão Dramática/Teatro é o espaço de fruição, por natureza, para a criação de projetos artísticos que proporcionem o cruzamento de diferentes mundos culturais e linguísticos, criando estratégias saudáveis e eficazes de integração de diferentes realidades que, por vezes, parecem tão afastadas e contraditórias. Através de procedimentos, técnicas e recursos



Foto DONOSTIA KULTURA

teatrais, promove a expressão, a comunicação, a originalidade, a iniciativa, a criatividade, envolvendo os alunos em tarefas de grupo que os entusiasma, estimulando a solidariedade e a cooperação. De igual modo, proporciona a compreensão e o reconhecimento da diversidade individual e social, pela convocação de experiências de vida dos intervenientes, valorizando-as de tal modo que, muitas vezes, a própria diversidade etnocultural se transforma em indutora de criação de argumentos.

O processo de criação dramática

No âmbito do nosso trabalho de dissertação de doutoramento (Antunes, 2006), desenvolvemos um projeto cujo objetivo geral visava a criação de um texto coletivo e a sua dramatização, alicerçados num tema indutor que se prendia com as razões que levam alguém ao abandono do país de origem. A escolha do tema foi suscitada pelas profundas alterações políticas e sociais vividas em determinados países do mundo e as consequências em termos de fluxos migratórios.

O projeto foi estruturado com base no programa da disciplina de opção de Expressão Dramática, do 3.º ano da Licenciatura em Ensino Básico. Assim, respeitando os conteúdos programáticos da disciplina em questão, propusemos criar um texto coletivo suscitado por indutores que foram explorados por todos, quer individualmente, quer em dois pequenos grupos de criação e, posteriormente, refletidos num único grande grupo, culminando com a sua dramatização ou representação final.

A composição do grupo de alunos, quinze

elementos do sexo feminino e um elemento do sexo masculino, e a adequação do texto às características da sua composição, também influenciaram a nossa linha de ação.

Sendo um projeto de Expressão Dramática, o trabalho em equipa foi, naturalmente, uma opção metodológica, permitindo a partilha e a diversidade de pontos de vista. Uma metodologia diretamente relacionada com uma realidade com que os alunos, enquanto estagiários e, mais tarde, na sua prática docente como futuros profissionais do ensino básico do 1.º ciclo, se iriam confrontar. Nesse sentido, cada fase do processo foi delineada de modo a que os envolvidos interviessem em todos os momentos de criação.

Os momentos do processo de criação

O processo de criação foi desenvolvido ao longo de oito momentos sequenciais.

No 1.º momento, o ponto de partida para a criação dramática posterior foi a análise da biografia da escritora Isabel Allende, a qual abandonou o seu país de origem com os seus familiares, por razões de ordem ideológica. Em seguida, foi lido um trecho da sua obra “De amor e de sombra” (pp. 238-241), onde é retratado o momento de abandono do país, por parte dos protagonistas da história e visionado o filme realizado a partir da obra mencionada.

A necessidade de se conhecerem histórias de vida de imigrantes residentes no nosso país e perceber quais as razões que os levaram a deixar toda uma vida para trás, “abandonando” o seu país de origem, a família, amigos, pertences, paisagens, espaços afetivos... e recomeçar noutra país, implicou a decisão de estes serem entrevistados.

Nesse sentido, cada elemento do grupo escreveu um texto onde explicitava as ideias principais que haviam retido através da leitura do extrato da obra de Allende. Pretendíamos, assim, obter dados concretos a partir dos quais pudéssemos compreender o contexto pessoal, social e político que levou a que a autora em causa abandonasse o seu país, o mesmo se passando com as próprias personagens do romance e identificar uma situação de partida passível de ser traduzida em texto dramático.

Estava encontrado o indutor temático inicial: a

tomada de decisão de abandonar o país de origem e as razões conducentes a tal resolução.

Passou-se, então, à análise dos textos abertos criados pelos alunos e, para tal, foi feita uma análise de conteúdo que nos permitiu, em seguida, encontrar quatro dimensões: o Espaço, o Tempo, as Personagens e a Ação. Tais dimensões foram os elementos de referência para a criação do texto dramático provisório, bem como de referência aos tópicos - guia para a construção de uma entrevista a imigrantes.

O 2.º momento foi o da elaboração do *guião da entrevista*. Elaborou-se um guião semiestruturado, que foi usado pelos alunos/entrevistadores, no momento da conversa com os entrevistados. Este guião permitiu, também, que as informações recolhidas pelos diferentes entrevistadores focassem os mesmos temas.

O 3.º momento consistiu na *realização das entrevistas* pelo grupo de alunos dividido em seis subgrupos, criados de forma autónoma e espontânea. Foi através das entrevistas efetuadas que se obtiveram informações sobre as histórias de vida dos entrevistados e os momentos antecedentes à partida de cada um.

O 4.º momento correspondeu ao início do *processo de criação*, em *dois pequenos grupos*. Após um momento de trabalho de mesa em grande grupo (16 alunos), este dividiu-se em dois pequenos grupos de criação (A e B). Cada um dos dois pequenos grupos de criação analisou as entrevistas realizadas pelos seus elementos, sendo estas os indutores iniciais à criação de um esqueleto de texto dramático, ainda que provisório.

O 5.º momento foi o do *processo de criação em grande grupo*. Os dois pequenos grupos de criação, o A e o B, juntaram-se de novo, num único grande grupo, articulando entre si os seus dois textos dramáticos provisórios e dando origem a um novo esqueleto de texto dramático. Toda a estrutura narrativa esboçada foi ganhando consistência em termos de forma, começando a haver consenso entre o grande grupo, na criação da trama.

O grande grupo foi, como salienta Schechner (2003), o autor, o compositor, o cenógrafo, o feiticeiro do texto escrito, das indicações cénicas, do cenário,

do projeto e da cartografia de cena. Foi adquirindo uma maturidade que lhe permitiu entender o que poderia ser viável ou não, em termos de elementos do sistema de análise de texto dramático, no que diz respeito ao Espaço, Tempo, Personagens e Ação.

Iniciou-se, então, uma nova etapa: as improvisações dramáticas a partir das cenas já delineadas com base no trabalho de mesa. Todo o trabalho anterior, no que diz respeito à criação de argumentos por parte dos alunos, foi uma tarefa importantíssima, uma vez que a competência da escrita é algo muito difícil de ser desenvolvido.

Somers (1995) defende que o processo de criação de textos dramáticos funciona melhor se estiver estreitamente relacionado com o uso da ação dramática, isto é, o desenvolvimento de argumentos baseados na improvisação. Os estudantes criam e depois compõem a cena improvisada, para, posteriormente, a gravarem. A transcrição dessa gravação servirá como documento de trabalho, com as subseqüentes correções e tarefas de reescrever o que vai sendo alterado a partir da experimentação, da ação. Muitas das cenas que suscitam algum interesse particular são escritas sob a forma de esqueleto, até se lhes atribuir uma forma definitiva.

Partimos da argumentação de Somers como base de sustentação para muito do processo de trabalho que implementámos.

O 6.º momento referiu-se à *criação no espaço cénico: as improvisações*. Tratou-se de mais uma nova fase centrada, agora, na criação, recriação e improvisação dramáticas, suportada pela estrutura do texto dramático provisório elaborado pelos alunos em grande grupo. As diversas experimentações de cenas que foram sendo feitas deram origem a possíveis marcações cénicas e sugestões de diálogos. Este trabalho foi registado em vídeo e por escrito.

Como em momentos anteriores, um elemento do grupo chamou a si a tarefa imprescindível de fazer o registo escrito dos diálogos que iam surgindo através das improvisações e das resoluções e marcações de cena que iam sendo encontradas e consideradas de interesse. Esta aluna ficou responsável pelo caderno de encenação, uma vez que não sentia grande vontade de se expor enquanto atriz. Foi ela, também, a diretora de cena durante todo o processo

de montagem da performance e, posteriormente, a contrarregra. Registou, assim, os diálogos que iam surgindo e sendo selecionados, bem como as respectivas marcações que lhes davam origem ou que surgiam em consequência desses diálogos. Houve, também, necessidade de haver quem assegurasse todo o trabalho de bastidores, nomeadamente, luzes, som, cenografia, figurinos, direção de cena, etc.

Uma vez encontrado o fio condutor da história, registado no guião do texto dramático provisório, tiveram início as sessões de trabalho relacionadas com a montagem cénica, as quais implicaram atividades de improvisação diversas.

As improvisações iniciais despontaram sob a forma de jogos, visando a preparação e a disponibilidade do corpo, a desinibição, a atenção e a concentração, a observação e a imaginação. Por outro lado, consolidávamos laços de confiança e de abertura entre o grupo, a coerência e a unidade para o trabalho conjunto e, igualmente, a montagem cénica do tema que nos tínhamos proposto trabalhar.

A postura dos alunos, o movimento corporal, as expressões faciais e os tempos de pausa entre as falas, foram elementos que contribuíram para o delinear de alguns dos apontamentos da construção das personagens e da contracena entre essas personagens. Com o natural crescendo das improvisações, e tendo como objeto de criação a construção da trama, em termos de diálogos e ação, caracterização das personagens, contracena e demarcações cénicas, foram-se obtendo e registando elementos fundamentais para a elaboração do caderno de encenação e, em simultâneo, para a criação do texto dramático definitivo. O grupo foi sendo, alternadamente, ator e público.

O processo de criação registado em vídeo permitiu a análise de marcações cénicas, de contracena, de diálogos, etc., e constituiu, assim, o nosso *diário de bordo*. No que diz respeito aos diálogos, o rigor das palavras não foi a nossa maior preocupação, pelo que, depois da memorização de grande parte das falas, a troca accidental de palavras ou de expressões não era motivo de paragem da ação.

No 7.º momento retomou-se o *trabalho de mesa* para, através do caderno de encenação, se clarificar a situação contextual, se definirem as sequências

das cenas, se reverem as demarcações cénicas delineadas, os elementos referentes à cenografia e figurinos e se retificarem alguns diálogos. Surgiu, assim, o texto dramático final. Deste modo, o trabalho de mesa não foi mais que uma revisão de toda a estrutura do texto dramático criado.

O 8.º momento foi o da *performance final*. A *performance* - o texto dramático final transformado em texto teatral, pela representação apresentada à comunidade escolar - foi o culminar de um processo de criação coletiva, "um momento de partilha e necessário ao momento de metacompreensão do processo de criação" (Melo, 2005, p. 30). Essa partilha com o público presente naquele espaço, naquele momento e a resposta desse público estimulou, em alguns dos alunos/atores, um maior envolvimento na representação teatral e desencadeou novas situações de improvisação em termos de discurso e de contracena. Assim, não obtivemos um produto acabado, uma vez que a *performance* poderia ser retomada e/ou continuada.

A possibilidade de apresentação da *performance* perante um público implica que esta venha ainda a ser fruída por esse público, que dela constrói uma nova obra. Isso significa que a *performance* apenas está acabada para aquele momento específico em que o público assiste. Logo que termine e o público saia, é já outra diferente que se realiza.

Considerações finais

As atividades dramáticas proporcionam a vivência de experiências que, por si só, são fundamentais para



Foto George Vale

o crescimento individual e melhoria da relação de grupo, concorrendo para o estímulo da autoconfiança, da capacidade criativa, da autonomia, da partilha, da aceitação da diversidade, da compreensão e tolerância dos pontos de vista dos outros.

Para o presente projeto muito contou a colaboração dos alunos envolvidos. O seu modo de pensar, a forma como resolveram situações, a colaboração e cumplicidade entre si e a docente, na tomada de decisões, moldaram a grande flexibilidade encontrada em relação ao papel que ambos desempenharam na investigação e que foram fundamentais para o sucesso do processo de criação, contribuindo de forma eficaz para a melhoria de um certo rigor técnico e artístico.

A nossa aprendizagem, enquanto mediadores do projeto, passou, essencialmente, pela descoberta progressiva de um percurso de criação artística, entre muitos outros possíveis, sobre o modo como uma realidade pode ser retratada e recriada. No que diz respeito ao grupo, o compromisso e a tomada de decisões promoveram em cada um uma atitude reflexiva sobre o seu próprio trabalho e sobre o

trabalho do grupo, condição primaz à criação artística. Acreditamos que tenham alcançado a confiança necessária para, enquanto futuros profissionais, promoverem eles próprios projetos com sucesso, selecionando e adequando metodologias que promovam a concretização de experiências educativas com significado para os seus alunos.

Bibliografia

- Allende, I. (1997). *De amor e de sombra*. Carnaxide: DIFEL.
- Antunes, C. (2006). *A criação dramática: o fazer e o pensar: um estudo com futuros professores do 1.º ciclo do ensino básico*, Tese de doutoramento. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Portugal. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/7293>
- Bastos, J. (2010). *A política e a democracia cultural*. In J. Pereira et al. (Org.). *O estado do teatro em Portugal* (pp.75-84). Chaves: Intervenção - Associação para promoção e divulgação cultural.
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. UNESCO: Edições ASA.
- Melo, M. (2005). *A expressão dramática. À procura de percursos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Schechner, R. (2003). *Performance theory*. London and New York: Routledge.
- Somers, J. (1995). *Drama in the curriculum*. London: Cassel.

Endereço de correio eletrónico:

cmfapa@ie.uminho.pt

O que leva os jovens à prática de atividades físicas e desportivas?

Nuno Januárioⁱ e António Rosadoⁱ - Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa



Foto Direção Regional de Educação

Conhecer os motivos que levam os jovens à prática de atividades físicas e desportivas é essencial para a intervenção dos profissionais desta área (Paim & Pereira, 2004), contribuindo para que professores, técnicos e gestores desportivos aperfeiçoem as estratégias para manter ou aumentar a permanência e adesão dos praticantes. O conhecimento dos motivos de participação é fundamental para permitir uma melhoria da organização e diferenciação da oferta desportiva (Januário, Colaço, Rosado, Ferreira, & Gil, 2012), sendo fundamental que os diversos profissionais da área conheçam as motivações que

levam os praticantes à adesão a uma determinada atividade desportiva.

Face ao exposto, no presente artigo, realiza-se uma breve revisão sobre a investigação realizada nesta área específica, procurando responder às seguintes questões:

Quais são os motivos mais valorizados para a prática das atividades físicas e desportivas pelos atletas? Os motivos para a prática de atividades físicas e desportivas são valorizados de igual forma por ambos os géneros? A valorização dos motivos para participarem em atividades físicas e desportivas varia considerando a idade e o nível de escolaridade dos praticantes?

Quais são os motivos mais valorizados para a prática de atividades físicas e desportivas pelos atletas?

O estudo acerca dos motivos conducentes à prática desportiva tem apresentado um grande desenvolvimento (Marzinek & Neto, 2007; Sirard, Pfeiffer, & Pate, 2006; Ullrich-French & Smith, 2006), especificamente no âmbito da psicologia do desporto, tendo sido realizado um elevado número de investigações em diversos países (Januário et al., 2012).



Foto Direção Regional de Educação

A generalidade da investigação realizada nesta área tem concluído que os motivos considerados como mais importantes para a decisão de praticar desporto estavam relacionados com o desenvolvimento das competências físico-desportivas, mais concretamente,

para melhorar as competências específicas da atividade que desenvolviam e para melhorarem ou manterem a condição física (Cruz & Cunha, 1990; Fonseca & Ribeiro, 2001; Gill et al., 1983; Januário et al., 2012; Klint & Weiss, 1987; Longhurst & Spink, 1987; Trembath, Szabo, & Baxter, 2002).

Um número considerável de investigações (Biddle, 1998; Cid, 2002; Cruz, Costa, Rodrigues, & Ribeiro, 1988; Fry, McClements, & Sefton, 1981; Gill et al., 1983; Gould, Feltz, Weiss, & Petlichkoff, 1982; Machado, Piccoli, & Scalón, 2005) apontam ainda, a par dos motivos acima indicados, outros relacionados com o divertimento ou o prazer proporcionado pela prática. Para além desses, podem igualmente ser apresentados alguns que se relacionam com a libertação de energia por parte dos praticantes (Cruz et al., 1988; Santana & Mota, 1994), o permitir estabelecer novas amizades (Fry et al., 1981; Serpa, 1992) e o trabalhar em equipa (Biddle, 1998; Serpa, 1992). Ullrich-French e Smith (2006) referem, ainda, a aceitação por colegas e familiares, enquanto que Klint e Weiss (1987) mencionam o prazer no uso dos equipamentos e a possibilidade de competir ao mais alto nível.

Os motivos para a prática de atividades físicas e desportivas são valorizados de igual forma por ambos os géneros?

Os resultados das investigações realizadas neste âmbito (Barroso, Araújo, Keulen, Braga, & Krebs, 2007; Chantal, Guay, Dobрева-Martinova, & Vallerand, 1996; Fonseca & Fontainhas, 1993; Gill et al., 1983; Kilpatrick, Hebert, & Bartholomew, 2005; Longhurst & Spink, 1987; Machado et al., 2005; Pelletier et al., 1995; Sirard et al., 2006) permitiram constatar que os motivos para a prática de atividades físicas e desportivas são valorizados de forma diferenciada em função do género. Assim, muitos dos estudos referem que o género masculino valoriza mais os motivos relacionados com a competição (Balbinote & Capazzoli, 2008; Fonseca, 1995; Lores, Murcia, Sanmartín, & Camacho, 2004), a aprendizagem técnica/fitness e a performance (Januário et al., 2012; Kilpatrick et al., 2005) e, ainda, o estatuto e o reconhecimento (Fonseca, 1995; Januário et al., 2012; Kilpatrick et al., 2005), enquanto que o género

feminino valoriza mais os motivos relacionados com a saúde (Kilpatrick et al., 2005; Lores et al., 2004), a amizade e a afiliação (Fonseca, 1995).

A valorização dos motivos para participarem em atividades físicas e desportivas varia considerando a idade e o nível de escolaridade dos praticantes?

Os resultados provenientes da investigação (Afonso, Fernandes, Soares, & Fonseca, 2001; Biddle, 1995; Biddle & Mutrie, 2001; Fernandes, 2001; Fonseca, 1995; Fonseca & Fontainhas, 1993; Fonseca, Freitas, & Frade, 1998; Gould et al., 1982; Januário et al., 2012) revelaram existir uma influência da idade nos motivos para a prática de atividades físicas e desportivas, no entanto, a influência desta variável não parece estar totalmente esclarecida, dado que as conclusões dos diferentes estudos são algo contraditórias.

Fonseca e colaboradores (1998) concluíram que, no futebol, os atletas mais velhos atribuíam maior importância aos motivos relacionados com a afiliação geral (tais como estar com amigos, fazer novas amizades, pertencer a um grupo, etc.), enquanto que os mais novos valorizavam mais a afiliação específica (trabalhar em equipa, espírito de equipa, influência da família, de amigos ou do treinador); no entanto, num estudo realizado na natação (Fernandes, 2001) concluiu-se precisamente o contrário. Fonseca e Fontainhas (1993) verificaram que os mais novos deram mais importância aos aspetos relacionados com o estatuto, o grupo, a libertação de energia e o divertimento, enquanto Januário e colaboradores (2012) referem que à medida que aumenta a idade constata-se um aumento da importância atribuída ao estatuto, socialização e libertação de energia.

Considerando o nível de escolaridade dos praticantes, variável muito associada à idade, e para a qual se esperariam resultados semelhantes, Januário e colaboradores (2012) verificaram diferenças estatisticamente significativas nos motivos relacionados com o trabalho de equipa, com o estatuto, com o libertar de energia, com a socialização e com a influência extrínseca (influência da família, de amigos e do treinador, pretexto para sair de casa, etc.). Estes autores, a partir da comparação dos motivos para a

prática de atividades físicas e desportivas, em função dos diferentes ciclos de escolaridade (2.º ciclo do ensino básico, 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário), concluíram que os alunos do ensino secundário valorizam menos os motivos relacionados com o trabalho de equipa do que os seus colegas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Por outro lado, no que respeita à importância atribuída às questões relacionadas com o estatuto, verificaram que os alunos do ensino secundário apresentaram valores médios mais baixos do que os dos outros dois ciclos de ensino.



Januário e seus colaboradores (2012) verificaram, ainda, que os motivos para a prática desportiva relacionados com a libertação de energia, apresentaram diferenças entre todos os níveis de escolaridade, tendo os seus valores médios aumentado à medida que o ciclo de escolaridade aumentava. No que se refere aos motivos associados à influência extrínseca, verificou-se uma valorização oposta, ou seja, à medida que o ciclo de escolaridade aumentava, a sua valorização diminuía. Finalmente, no que se refere à influência dos motivos ligados à socialização, em função do ciclo de escolaridade dos alunos, foi encontrada uma diferença significativa entre o 2.º ciclo do ensino básico e o ensino secundário, apresentando este um valor médio mais alto.

Conclusões

Os motivos que levam os jovens à prática de atividades físicas e desportivas parecem estar

relacionados com um conjunto de variáveis demográficas, nomeadamente género, idade e nível de escolaridade.

Globalmente, os motivos mais valorizados estão relacionados com o desenvolvimento das competências físico-desportivas, mais concretamente, para melhorar as competências específicas da atividade que desenvolvem e para melhorarem ou manterem a condição física, sendo ainda, considerável as questões relacionadas com o divertimento ou o prazer proporcionado pela prática.

Considerando o género, a sua influência não parece ser totalmente clara pelo que a investigação sobre esta problemática deverá continuar. Também no que se refere à influência do nível de escolaridade nos motivos para a prática de atividades físicas, apesar de se reconhecer potencial impacto desta variável, os resultados da investigação não são totalmente conclusivos.

Importa referir que o elevado número de trabalhos de investigação realizados nesta área, abrangendo uma multiplicidade de contextos (educação física, desporto escolar, desporto federado, atividade física em ginásios e academias, etc.) e de níveis de prática (que vão da iniciação à alta competição), justifica, em parte, os resultados divergentes de algumas investigações realizadas.

Deste modo, reconhece-se a importância de aprofundar a investigação que envolva o estudo dos motivos conducentes à prática desportiva, procurando desenvolver modelos explicativos desses mesmos motivos, considerando outras variáveis antecedentes, tais como o contexto de prática, os níveis de prática, o estatuto sociocultural e económico e a estrutura psicológica dos praticantes, equacionando o efeito de interação entre as múltiplas variáveis, considerando abordagens multivariadas do tipo multinível, aspeto pouco valorizado na investigação realizada.

Em investigações futuras dever-se-á privilegiar, ainda, abordagens qualitativas, nomeadamente através de entrevistas em profundidade, que permitam pormenorizar as estruturas motivacionais para a prática de atividades físicas e desportivas.

Do ponto de vista das implicações para a prática, o conhecimento dos motivos de participação, bem como das razões para a não prática, é fundamental

para permitir uma melhoria da organização e da diferenciação da oferta desportiva, bem como ao nível da intervenção dos diversos profissionais da área.

Bibliografia

- Afonso, A., Fernandes, A., Soares, D. & Fonseca, A. (2001). Estudo exploratório sobre os motivos que levam as pessoas a praticar aeróbica. In A. Fonseca (Ed.), *Estudos sobre motivação* (pp. 88-91). Porto: FCDEF.
- Balbinotti, M., & Capazzoli, C. (2008). Motivação à prática regular de atividade física: um estudo exploratório com praticantes em academias de ginástica. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 22(1), 63-80.
- Barroso, M., Araújo, A., Keulen, G., Braga, R., & Krebs, R. (2007). Motivos de prática de esportes coletivos universitários em Santa Catarina. In *Fórum Internacional de Esportes*, Anais 6, (pp.11.1-11.9). Florianópolis: Unesporte.
- Biddle, S. (1995). Exercise motivation across the life span. In S. Biddle (Eds.), *European perspectives on exercise and sport psychology* (pp. 3-21). Champaign: Human Kinetics.
- Biddle, S. (1998). Sport and exercise motivation: A brief review of antecedent factors and psychological outcomes of participation. In K. Green & K. Hardman (Eds.), *Physical Education: A reader* (pp. 154-183). Aachen, Germany: Meyer & Meyer.
- Biddle, S., & Mutrie, N. (2001). *Psychology of Physical Activity - Determinants, well-being and interventions*. London: Routledge.
- Chantal, Y., Guay, F., Dobрева-Martinova, T. & Vallerand, R. (1996). Motivation and elite performance: An exploratory investigation with Bulgarian athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 7, 172-182.
- Cid, L. (2002). Alteração dos motivos para a prática desportiva das crianças e jovens. *Educación Física y Deportes*. Retrieved 15 outubro, 2009 from www.efdeportes.com.
- Cruz, J., Costa, F., Rodrigues, R., & Ribeiro, F. (1988). Motivação para a prática e competição desportiva. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2), 113-124.
- Cruz, J., & Cunha, A. (1990). Avaliação psicológica. *Sete Metros*, 7, 52-58.
- Fernandes, R. (2001). A motivação para a prática de natação de competição em atletas pré-juniore e juniores-seniores In A. Fonseca (Ed.), *Estudos sobre a motivação* (pp. 74). Porto: FCDEF.
- Fonseca, A. (1995). Motivos para a prática desportiva: investigação desenvolvida em Portugal. *AGON - Revista crítica de desporto e educação física*, 1, 49-62.
- Fonseca, A., & Fontainhas, M. (1993). *Participation motivation in portuguese competitive gymnastic*. Paper presented at the Congresso Mundial de Ciencias de la Actividad y el Deporte. Granada: Universidad de Granada, F.C.A.F.
- Fonseca, A., & Ribeiro, R. (2001). Motivos para a prática de trampolins: Um estudo com atletas de elite. In A. Fonseca (Ed.), *Estudos sobre a motivação* (pp. 11-13). Porto: FCDEF.
- Fonseca, A., Freitas, N., & Frade, V. (1998). Estudo da relação entre a idade dos atletas e os seus motivos para a prática do futebol em equipas federadas da região de Coimbra. In A. Fonseca (Ed.), *Estudos sobre a motivação*. (pp. 92-94). Porto: FCDEF.
- Fry, D., McClements, J., & Sefton, J. (1981). *A report on participation in the Saskatoon Hockey Association*. Saskatoon, Canada: Sask Sport.
- Gill, D., Gross, J., & Huddleston, S. (1983). Participation motivation in youth sports. *International Journal of Sport Psychology*, 14, 1-14.
- Gould, D., Feltz, D., Weiss, M., & Petlichkoff (1982). Participation motives in competitive youth swimmers. In T. Orlick, J. T. Partington, & J.H. Salmela (Eds.), *Mental training for coaches and athletes*. Ottawa: Coaching Association of Canada.
- Januário, N., Colaço, C., Rosado, A., Ferreira, V., & Gil, R. (2012). Motivação para a prática desportiva nos alunos do ensino básico e secundário: Influência do género, idade e nível de escolaridade. *Motricidade*, 8(4), 38-51.
- Kilpatrick, M., Hebert, E., & Bartholomew, J. (2005). College Students' Motivation for Physical Activity: Differentiating Men's and Women's Motives for Sport Participation and Exercise. *Journal of American College Health*, 54(2), 87-94.
- Klint, K., & Weiss, M. (1987). Perceived competence and motives for participating in youth sports: A test of Harter's competence motivation theory. *Journal of Sport Psychology*, 9, 55-65.
- Longhurst, K., & Spink, K. (1987). Participation motivation of Australian children involved in organized sport. *Canadian Journal of Sports Sciences*, 12(1), 24-30.
- Lores, A., Murcia, J., Sanmartín, M., & Camacho, A. (2004). Motivos de práctica físico-desportiva según la edad y el género en una muestra de universitarios. *Apunts*, 76,13-21.

Machado, C., Piccoli, J., & Scalón, R. (2005). Factores motivacionais que influem na aderência de adolescentes aos programas de iniciação desportiva das escolas da Universidade Luterana do Brasil. *Educación Física y Deportes*. Retrieved 15 outubro, 2009 from www.efdeportes.com.

Marzinek, A., & Neto, A. (2007). A motivação de adolescecentes nas aulas de educação física. *Educación Física y Deportes*. Retrieved 15 outubro, 2009 from www.efdeportes.com.

Paim, M., & Pereira, E. (2004). Fatores motivacionais dos adolescentes para a prática de capoeira na escola. *Revista Motriz*, 100(3), 159-166.

Pelletier, L., Tuson, D., Fortier, M., Vallerand, R., Briere, N., & Blais, M. (1995). Toward a new mesure of intrinsic motivation, extrinsic motivation and motivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17(1), 35-53.

Pereira, J., & Vasconcelos-Raposo, J. (1998). As motivações e a prática desportiva. Análise descritiva, factorial e comparativa dos motivos e factores motivacionais parar a participação e a não participação desportiva de jovens do concelho de Baião. In A. Fonseca (Ed.), *Estudos sobre Motivação* (p. 78). Porto: FCDEF.

Santana, M., & Mota, J. (1994). *Estudo comparativo para a prática da natação como actividade física de lazer numa população juvenil e adulta*. Tese de mestrado

não publicada. Porto: FCDEF.

Serpa, S. (1992). Motivação para a prática desportiva: Validação preliminar do questionário de motivação para as actividades desportivas (QMAD). In F. Sobral & A. Marques (Coords), FACDEX: *Desenvolvimento somato-motor e factores de excelência desportiva na população escolar portuguesa*, 2, 89-97.

Sirard, J., Pfeiffer, K., & Pate, R. (2006). Motivational factors associated with sports participation in middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 38, 696-703.

Trembath, E., Szabo, A., & Baxter, M. (2002). Participation motives in leisure center physical activities. *Athletic insight: The online journal of sports psychology*, 4(3), 28-41.

Ullrich-French, S., & Smith, L. (2006). Perceptions of relationships with parents and peers in youth sport: independent and combined prediction of motivational outcomes. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(2) 193-214.

Endereço de correio eletrónico:

njanuario@fmh.ulisboa.pt

arosado@fmh.ulisboa.pt

Tempo e Mudança: Alunas inspiradas que se transformam em guardiãs de Antígona

Cristina Ribeiro¹ - Instituto Superior Politécnico Gaya



Agora que o período de férias findou para muitos portugueses, prevê-se o ressurgimento da atmosfera de tensão social, acompanhada por manifestações de desagrado face à situação de instabilidade e de crise que atravessa todos os setores da sociedade portuguesa. Estes fenómenos, mais ou menos intensos, parecem revelar que o cidadão português

está empenhado em contrariar o estado de não-implicado (Gil, 2005) a que tem sido submetido, de forma mais ou menos consciente, nas últimas décadas. Para os mais jovens, este é um processo de iniciação na cidadania ativa, esperando-se que estejam visivelmente mais despertos para um sentido de vida participativa, dinâmica e plural (Ribeiro, 2012). Daqui surge uma oportunidade para que a educação, em particular a de nível médio e superior, proceda à demolição das didáticas tradicionais (Mello, 2004; Ribeiro & Pino Juste, 2011), permitindo que o aluno abandone o papel de simples espetador, assumindo-se agora como *espet-ator* (Boal, 2003) num palco real.

Caminhos para a inspiração

É na fusão de olhares e sentimentos que a sociedade se constrói, mantendo uma intimidade, por vezes hesitante, entre o conhecido e o desconhecido,

entre a razão e a emoção. Segundo Nietzsche (2001), esse movimento oscilante resultou na perda da produção imaginativa e no afastamento progressivo do simbólico, abalando, em definitivo, o sentido de completude do ser humano. Foi na Antiguidade que o sentir histórico do Homem, marcado por essas forças pendulares, se cruzou com o teatro vindo, desde então, a ser enriquecido através de histórias, palcos e personagens, todos em permanente estado de *inacabamento freiriano*. Talvez por isso, desde os tempos imemoriais que as manifestações humanas se socorrem do teatro para celebrar diferentes interpretações do mundo, só possível porque, em palco, o Homem é convidado a *experenciar* novas formas de conflito que gravitam entre a alegria e a tristeza, ou entre a revolta e a paz. Estas antíteses conflituantes, próprias da gênese de Dionísio, abrem espaço a novas formas de inteligibilidade sobre o real. Admitimos que esta perspectiva tenha estado presente na produção dos principais mestres trágicos da Grécia Antiga, em particular Sófocles, cujos contributos ultrapassaram a dimensão estética do teatro, assumindo-se também como um instrumento pedagógico gerador de autoconhecimento, conhecimento do *outro* e da sociedade (Ribeiro, 2009).

Dentro e fora do palco, surgem novos espaços de compreensão e valorização do ser humano, em particular da mulher, bem visível na obra de Sófocles, “Antígona”, cuja personagem feminina ousa insurgir-se contra práticas hegemônicas, veiculadas pelo poder arbitrário e totalitarista.

Perene e inspiradora, a peça de teatro “Antígona” resgata, para o palco, a presença de uma mulher simples e autêntica que, de forma resiliente, luta pelo respeito dos seus valores e sentimentos. Rogers (2009) ajuda-nos a interpretar a lucidez desta personagem quando afirma que o ser humano tem, em si próprio, todos os recursos para se desenvolver e se compreender a si mesmo.

Convicto das qualidades humanas, Sófocles procura transportar a força do ser humano e dos seus princípios morais para o palco, o que é bem visível quando Antígona decide sepultar o seu irmão contra a vontade do rei de Tebas, seu tio. Este exercício dialético-reflexivo entre os valores individuais e o poder arbitrário, materializável através da linguagem cénica,

contribuiu para a popularidade desta tragédia, vindo a suscitar grande interesse para a Filosofia, Psicologia e para a Educação - hoje desafiada a inspirar os seus alunos em “Antígona”, ousando transformá-los em seus guardiões.

Aproximações entre a sala de aula, o palco e a vida

Com o início de mais um ano letivo, o microcosmo social que compõe a escola, continua e continuará a ser atravessado por diferentes vibrações económicas, políticas e sociais. Mesmo que de forma renovada, os agentes educativos preservam o mesmo desejo de contribuir para a construção de verdadeiros *encontros* (Moreno, 1975), com o *eu*, com o *outro* e com o *coletivo*, num amplo respeito pelos sistemas relacionais mais complexos.

As múltiplas evidências que temos encontrado ao longo do nosso percurso de docência e de investigação têm-nos revelado que a prática teatral aplicada em contexto de ensino-aprendizagem pode ser determinante na promoção desses *encontros*. Considerando que a natureza humana possui uma indumentária de cariz ativo, livre e responsável, mas que se encontra em estado de latência, é necessário desenvolver condições que permitam desocultar a autenticidade mais profunda, necessariamente sem máscaras. No entender de Moreno (1975), o teatro devolve a genuinidade perdida ao indivíduo, ajudando-o a romper com o espaço dominado por *conservas culturais* e pela cristalização de comportamentos. Em palco, o aluno deixa-se invadir pela transgressão simbólica (Ribeiro & Pino Juste, 2011), assumindo um posicionamento mais crítico-reflexivo, pautado pela atitude ética, consciente e responsável. Durante este processo de consciencialização e de *empowerment*, o aluno estará em condições de se libertar das *conservas culturais*.

Peça de teatro *Tempo e Mudança*: o nosso estudo

Com este estudo, entroncado no enfoque metodológico qualitativo, procuramos compreender a ação do teatro inserido na prática pedagógica desenvolvida com um grupo de sete alunas da Licenciatura em Serviço Social que frequentaram a

unidade curricular de Dinâmicas de Grupo e Expressão Dramática (DGED) no ano letivo 2012-2013.

No decurso dos últimos seis anos, enquanto docente de DGED, temos desafiado muitos alunos a participar no processo de produção e apresentação pública de uma peça de teatro, que nesse ano intitulou-se *Tempo e Mudança*.



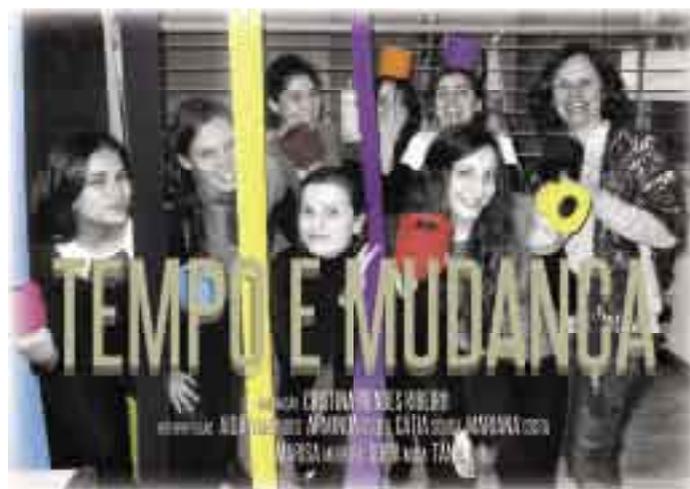
Esta é uma peça sobre duas jovens que vivem num espaço-tempo que dista 40 anos. O desalento de viver enclausurado pelas normas sociais em 1973 coabita com a frustração de um presente marcado pelo desemprego e pelo sentimento de inutilidade, forçando o dilacerar da esperança. É na penumbra do desespero que se descobre o Elemento, proposto por Ken Robinson¹. A partir do exercício de triangulação artística, as atrizes/alunas dialogam poeticamente com o público. A dança, a música e a plástica são algumas das expressões artísticas que, em conjunto com a manipulação inteligente de objetos simbólicos, conduzem o espetador pelos corredores da sua memória, num interessante exercício de reflexão e dialética entre o passado e a contemporaneidade.

Ao mesmo tempo que se apropriavam do teatro como instrumento gerador de interrogação e reflexão junto do público, as alunas compreenderam que o teatro será uma poderosa ferramenta para o trabalho de intervenção social com grupos. Esta convicção está bem expressa no conteúdo da entrevista que concedemos a um meio de comunicação social local, onde afirmamos que “a expressão dramática serve para mudar o estado de resignação e conformismo, porque mais do que em qualquer altura, é preciso

acreditar que podemos mudar (...) O teatro tem a capacidade de dar asas à inquietação e estimular no indivíduo um processo de empowerment”².

As nossas alunas/atrizes reforçaram este pensamento, afirmando que estavam “cientes que, como técnicas de Serviço Social, o teatro será um instrumento de trabalho que as ajudará a colocarem-se no papel do outro e a perceber o seu interior, para além das suas carências. Referiram ainda que “desenvolver este processo para a apresentação da peça tornou-as mais confiantes e seguras, o que se repercutiu em todos os aspetos das suas vidas.”²

A adesão do público à peça *Tempo e Mudança* superou todas as expectativas, contando com a presença de 300 pessoas nas sessões. Dentro de uma matriz historicamente social, decidimos que as receitas dos bilhetes reverteriam para a criação de um fundo de apoio aos alunos da Licenciatura em Serviço Social. Acreditamos que a elevada adesão beneficiou, em parte, da consciencialização do público para as dificuldades económicas que atingem muitos alunos do ensino superior.



Conclusões

Os espaços construídos dentro e fora da escola, com impacto nas rotinas pedagógicas, são agora desafiados a incorporar novos recursos promotores da dialética entre a teoria e a prática, ajudando a compor uma praxis educativa (re)fundada dentro de um sentido mais amplo e mais próximo da existência do aluno. É tempo de transformar os enfoques pedagogizantes, tanto dos discursos como das práticas, permitindo que as instituições, professores e alunos, rasguem com

os constrangimentos da (in)definição e se constituam como parceiros colaborativos.

Este estudo confirmou que, através dos seus recursos intrínsecos e extrínsecos, a prática com teatro é particularmente importante para o desenvolvimento de competências e capacidades, permitindo que as alunas fossem capazes de mobilizar os seus recursos internos, deixando-se conduzir pelos trilhos de uma existência interior mais rica e harmoniosa.

Aos sentimentos de entusiasmo, de alegria e à motivação, juntaram-se o desenvolvimento do autocontrolo, da confiança, da autoestima e do autoconhecimento, peças essenciais para a construção de um puzzle multidimensional. Em simultâneo, observamos que as práticas teatrais se estenderam para além da zona de conforto da sala de aula ou do palco, prolongando a sua ação junto de outros contextos de proximidade, em redor do microssistema de cada aluna. Ainda sobre o signo do teatro e dentro dos domínios da interação social, registamos que a construção de novas formas relacionais, com especial incidência no desenvolvimento de laços de amizade, foi uma constante.

Enriquecido pelo trabalho intrinsecamente social, as técnicas e os instrumentos comuns ao teatro parecem ter permitido criar e recriar espaços de *encontro* para todas as protagonistas, ora no interior do seu grupo, ora se aproximando de outros grupos. Os proveitos que daqui emergem parecem ter sido significativos para que as perceções e representações se conciliassem com uma sólida consciência do *eu* e do coletivo, atributos essenciais na formação de futuros técnicos de Serviço Social.

Revigoradas dentro de um sistema de ação mais amplo, as práticas teatrais em contextos de ensino-aprendizagem permitem que o aluno percorra, de forma intensa, o trilho das dimensões técnicas e académicas, típicas dos espaços educativos, e também dos domínios do afetivo, do social e do cultural. Este interessante exercício de ação teatral, que ajudou a resgatar o espírito de “Antígona” para a contemporaneidade, poderá contribuir para o fortalecimento da participação dos jovens na *causa pública*, em harmonia com uma cultura democrática revigorada.

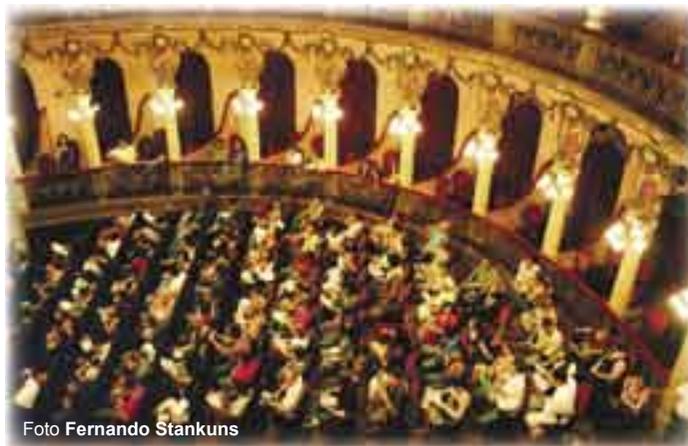


Foto Fernando Stankuns

Notas

¹ Sugere-se leitura da obra: Robinson, K. (2010). *O Elemento*. Porto: Porto Editora.

² Relato da cobertura da peça *Tempo e Mudança* realizada pela revista *Um Olhar* - edição 32 - janeiro 2013.

Bibliografia

- Boal, A. (2003). *O teatro como arte marcial*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Gil, J. (2005). *Portugal, hoje: O medo de existir*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Mello, R. (2004). Teaching at the border of despair and hope: supporting the education of non-traditional working class student teachers. *Westminster Studies in Education*, 27(2), 263-285.
- Moreno, J. (1975). *Psicodrama*. São Paulo: Cultrix.
- Nietzsche, F. (2001). *A origem da tragédia* (7.ª Edição). Lisboa: Lisboa Editora.
- Ribeiro, C. (2009). Quando a sala de aula se transforma em palco e os alunos em Prometeu. [CD]. In *Actas do II Congresso CIDInE - Novos contextos de formação, pesquisa e mediação*. Vila Nova de Gaia: CIDInE.
- Ribeiro, C. (2012). Thoughts on social co-responsibility beginning in schools. In M. Champion, A. Moura, A. Camargo, E. Coquet (Eds.), *Changing the world: Social, cultural and political pedagogies in civic education*. CIEC- Minho University, Campinas University. Poland: Krakow Editor.
- Ribeiro, C., & Pino Juste, M. (2011). Consolidar as experiências com o teatro em épocas de crise económica. *Revista Diálogos com a Arte*, 2(1), 123-137.
- Rogers, C. (2009). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.

¹ Endereço de correio eletrónico: cribeiro@ispgaya.pt

Momentos Históricos do Desporto Escolar na Região Autónoma da Madeira

Nelson Pestana¹ - *Direção de Serviços do Desporto Escolar*



Foto Direção Regional de Educação

Há muito que faz falta uma publicação sobre a história do Desporto Escolar na Região Autónoma da Madeira (RAM), já que a sua existência, desde sempre, teve uma expressão crescente em termos de peso, valor e entusiasmo.

Com este documento pretendemos um melhor cumprimento da missão que nos está atribuída pelo Governo Regional, na área da Expressão e Educação Físico-Motora no 1.º ciclo do ensino básico e do Desporto Escolar em todos os ciclos de ensino - básico e secundário -, dando o nosso contributo para a sua história.

Poderemos até hoje considerar três grandes períodos históricos do Desporto Escolar: o período da Mocidade Portuguesa (Salazarista/Marcelista); o período pós 25 de abril e a regionalização e o período atual.

1.º Período

O período da Mocidade Portuguesa (Salazarista) é uma fase do Desporto Escolar ideológica e politizante, com a existência de ideais pedagógicos que conviviam a par e passo com a preparação pré-militar e militarista dos estudantes portugueses integrados nos centros da Mocidade Portuguesa e da Mocidade Portuguesa Feminina, anexos às escolas, para além de ações

formativas a que eram sujeitos os estudantes. Estas terminavam sempre em grandiosas manifestações, com algum espetáculo, como seja o “Dia da Raça”.

A RAM, não ficando alheia a estas manifestações que ocorriam em território continental, criou estruturas idênticas e organizou atividades a partir do 1.º ano do ciclo preparatório (atual 5.º ano de escolaridade), entre as quais se destacava a luta de tração à corda, campismo, tiro, esgrima, ginástica, futebol, voleibol e natação, sobretudo com a participação dos alunos do Liceu Nacional do Funchal, Escola Industrial e Comercial do Funchal, Externato Lisbonense e Colégio Nuno Álvares.

Em 1943 foi criada a nível nacional a Direção Geral de Educação Física, Desportos e Saúde Escolar. Na RAM passou a existir uma Delegação que enquadrava as várias áreas desportivas (escolar e federada).

Em finais dos anos 60, já no período Marcelista, com o aparecimento de novas escolas nas zonas rurais e novos recintos desportivos, com destaque para o Pavilhão Gimnodesportivo do Funchal (1971), esta atividade evoluiu, realizando-se os Jogos Desportivos Escolares, que duravam um fim de semana já em moldes competitivos semelhantes aos de hoje.

No início dos anos 70 a Madeira venceu a nível nacional o Campeonato de Basquetebol.

2.º Período

O período pós 25 de abril e a regionalização, com novas realidades sociopolíticas, económicas e financeiras e ainda as especificamente desportivas da Região, proporcionam ao Desporto Escolar Regional uma nova dimensão.

Em todo o País, nos primeiros anos assiste-se à grande promoção do Desporto, através de uma publicidade de que o passado era passado e o presente seria executado de forma diferente e para melhor.

No final de 1974, no Palácio de S. Lourenço, perante toda a comunidade de agentes desportivos foi nomeado para Delegado da Direção Geral de Desportos, o professor de Educação Física Fernando Ferreira, facto histórico, pois até aí o cargo era desempenhado sobretudo por militares ou indivíduos ligados a outras áreas profissionais.

Torna-se, assim, urgente analisar o fenómeno desportivo em todas as suas dimensões. Para tal, no início do ano de 1977, a Delegação do Funchal da Direção Geral de Desporto realizou o Encontro Regional de Educação Física e Desportos, mais conhecido por “Encontrão”, considerando o sucesso que teve.

Anos depois, as opções de enquadramento orgânico-administrativo da disciplina de Educação Física e das atividades extracurriculares (Desporto Escolar) são estudadas e avaliadas as vantagens e inconvenientes da sua integração, ou não, na Direção Geral de Desportos ou na Direção Regional específica dos Ensinos Básicos e Secundário, pois até aí estava sob a égide da Direção Geral de Desportos. Do estudo e avaliação, optou-se por integrá-las na Direção Regional dos Ensinos Básicos e Secundário, criando-se então um departamento próprio, os Serviços de Educação Física e Desporto Escolar, cuja primeira Diretora de Serviços foi a Prof.^a Isabel Sena Lino, poucos anos depois substituída pelo Prof. António Jorge Andrade (1983), que pelo seu entusiasmo, criatividade e persistência levou o Desporto Escolar da Região a altos níveis de excelência, reconhecidos não só a nível regional (homenageado em 2012), como também a nível nacional.

Mais tarde, ainda na década de 80, à Direção de Serviços de Educação Física e Desporto Escolar é atribuída a designação de Gabinete Coordenador do Desporto Escolar (GCDE).

Enquanto a atividade competitiva continuava a existir e a expandir-se nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário, no 1.º ciclo do ensino básico era inexistente, ou quase inexistente, pois a Direção Geral de Desportos só esporadicamente tinha realizado atividades. Com a criação destes departamentos e o destacamento dos professores primários Honório Santos e José Sousa Serpa (que anos mais tarde foram galardoados a nível nacional e

regional), foi elaborado um projeto para este ciclo de ensino. No início foram nomeados onze professores primários, com capacidades e méritos reconhecidos na Educação Física e Desporto, sendo distribuídos um por cada concelho, ou pela junção de concelhos da Região, e designados por Coordenadores Concelhios. Cada um destes professores, no seu concelho, proporcionava aos seus colegas (professores titulares de turma) pequenas formações e planos de aulas na área da Educação e Expressão Físico Motora, que seriam mais tarde lecionados aos seus alunos. No entanto, nem todos os professores titulares de turma cumpriam esta tarefa pelas mais variadas razões - idade, falta de vivências motoras e desportivas, dificuldades de improvisação de espaços e falta de material didático.

Com o tempo, os Coordenadores Concelhios sentiram a necessidade de substituir os professores titulares de turma e de serem eles a lecionar a disciplina. Deste modo, o projeto expandiu-se e alcançou o número de 110 Coordenadores Concelhios em toda a Região, abrangendo a totalidade das escolas oficiais e particulares deste ciclo de ensino, e ainda as crianças da educação pré-escolar (3, 4 e 5 anos de idade).

As primeiras modalidades desportivas lecionadas foram o atletismo, ginástica e basquetebol, com uma carga curricular semanal de 1 hora. Esta carga aumentou para 3 horas semanais com a criação das Escolas a Tempo Inteiro e as atividades passaram a contemplar o futebol, andebol, voleibol, circuito lúdico e gímnico e multiatividades desportivas. Com a construção mais recente de piscinas em todos os concelhos, foi introduzida a natação e a canoagem. Este programa curricular foi elaborado



Foto Direção Regional de Educação

pelo GCDE, tendo como base o programa nacional, com as necessárias adaptações às especificidades e necessidades da RAM.

Ao nível extracurricular, no início existia um conjunto de atividades e jogos convívio realizados por um pequeno conjunto de escolas, de acordo com a capacidade de transportes da Secretaria Regional, e que culminavam num grande evento na cidade do Funchal - FAREP (Finais das Atividades Regionais do Ensino Primário). Mais tarde este projeto evoluiu, com o recurso ao aluguer de autocarros ou cedência gratuita de meios de transporte de clubes, autarquias, casas do povo, entre outros.

No início de 1994, com a entrada do Prof. João Abel para o GCDE, passou-se a disputar uma 1.ª fase concelhia, envolvendo os 11 concelhos da RAM, cujos vencedores disputavam a fase final dos campeonatos, no Funchal, integrados com a mesma fase dos restantes ciclos de ensino. De salientar ainda o brilho que os alunos deste ciclo de ensino (700/800 alunos) davam e continuam a dar ao esquema de ginástica de grande superfície na Cerimónia de Abertura da Festa do Desporto Escolar desde 1994.

A formação de professores deste ciclo de ensino é ainda outra competência deste setor do Gabinete.

Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário as competências atribuídas ao GCDE cingiam-se somente à atividade desportiva extracurricular (Desporto Escolar) e formação de professores e alunos. Neste período, que podemos considerar o melhor período do Desporto Escolar na Região, foram imensos os projetos e atividades que constam da nossa história.

Antes de recordarmos toda essa atividade, refira-se que até ao ano de 2007 a participação de alunos era vedada aos atletas federados da mesma modalidade desportiva, sem que fossem impedidos de participar em outras, desenvolvendo e enriquecendo, assim e ainda mais, a sua mobilidade e atividade motora. No entanto, a Resolução do Governo n.º 818 de 2007, veio permitir gradualmente, por escalões etários, essa participação a todos os alunos federados na mesma modalidade. Esta diretriz teve como consequência resultados desportivos desnivelados e um certo descontentamento dos jovens não federados.

Apresentamos, então, alguns dos principais

projetos e atividades que marcaram este período:

a) *Corta Mato Escolar* (Circuito Regional Escolar): é dos primeiros eventos do Desporto Escolar. Realizado em Santo António da Serra (campo de Golfe) foi transferido para o Caniçal (antigo campo de futebol, hoje Zona Franca Industrial) por razões de conservação do campo de golfe. Participavam nesta iniciativa todas as escolas da RAM (incluindo o Porto Santo), num total de cerca de 600 alunos de ambos os sexos, desde os infantis aos juniores.

Os vencedores nos escalões de iniciados e juvenis quer individuais (1.º, 2.º e 3.º classificado), quer coletivo (escola vencedora), tinham acesso ao Campeonato Nacional de Corta Mato.

Mais tarde por verificar-se a exiguidade do novo espaço para uma competição com tão elevado número de alunos, o Corta Mato foi substituído por um Circuito de Estrada, conhecendo como palcos as vilas da Ribeira Brava, Ponta do Sol (Canhas), Santana, Câmara de Lobos (Pizo), S. Vicente e uma única vez, no escalão de iniciados, a Vila Baleira do Porto Santo.

b) *Descobrir a Madeira*: este projeto de natureza multidisciplinar intercalava as atividades radicais com conhecimentos de botânica, origem vulcânica da Ilha da Madeira, segurança e primeiros socorros em montanha. Anualmente participavam neste projeto 2.000 alunos do 9.º e do 12.º anos de escolaridade.

c) *Jogos Escolares da Aventura*: estes jogos foram organizados por duas vezes na Ilha do Porto Santo durante 3 dias, nos quais participaram 1.200 alunos. Numa ilha sem infraestruturas para tal, foram ultrapassadas todas as dificuldades logísticas para



Foto Direção Regional de Educação

alimentar, alojar, garantir a segurança, transportar em dois navios (Lobo Marinho e Pátria) os participantes, utilizando tendas militares e dos próprios alunos, garantindo o abastecimento de géneros alimentares a partir da Ilha da Madeira, e socorrendo-se de cozinheiros de cantinas escolares de vários estabelecimentos de ensino da Região.

d) *Campeonatos Regionais Escolares*: A partir do ano de 1995 disputavam-se aos sábados de manhã (cerca de 20 sábados durante o ano letivo) os Campeonatos Regionais Escolares, competição que apurava nos escalões de iniciados e de juvenis, masculinos e femininos, os representantes da Região às fases finais dos Campeonatos Nacionais. Participavam ainda os escalões de infantis e juniores.

Esta competição era a elite das competições organizadas pelo GCDE, dada a sua dimensão em número de equipas, participantes, regularidade de atividades e modalidades em prova.

As equipas eram sorteadas por zonas (Oeste/Funchal/Este) ou competiam, na falta de equipas, na zona mais próxima. Em termos logísticos, regularmente cerca de 15/20 autocarros efetuavam o transporte dos alunos. Ao nível das modalidades individuais eram organizadas cerca de cinco competições anuais. A oferta de modalidades a nível coletivo era constituída por: andebol, basquetebol, futsal, ténis de mesa e voleibol; enquanto que a nível individual os alunos podiam participar em: atletismo, badminton, ginástica, judo, natação e MDO (canoagem, escalada e orientação). Após 1997, passaram a existir como modalidades o voleibol de praia, saltos em altura em sala e triatlo, embora durante poucos anos. Estas competições envolveram um total de 5.000 alunos em todos os escalões etários.

Em paralelo com os campeonatos regionais escolares, existiam ainda concentrações em algumas modalidades.

e) *Campeonato Nacional de Andebol e de Ténis de Mesa* (individual e coletivo): por duas vezes o GCDE foi convidado a organizar a fase final do Campeonato Nacional de Andebol (juvenis masculinos e femininos) na Região. Assim, em 1998 vieram à Madeira as seis equipas finalistas das zonas educacionais de Portugal Continental, bem como o representante da

Região Autónoma dos Açores. Em 2002, por sua vez, foi atribuída ao GCDE a responsabilidade de organização dos Campeonatos Nacionais de Ténis de Mesa, individual e coletivo, masculino e feminino, nos quais a Região obteve títulos nacionais.



Foto Direção Regional de Educação

f) *Participação internacional de alunos*:

Ao longo da história do Desporto Escolar, vários alunos madeirenses participaram a nível internacional nos jogos da FISEC (*Federation Internationale Sportive de L'Enseignement Catholique*), mercê dos resultados obtidos nos Campeonatos Nacionais, representando a Seleção Portuguesa.

No atletismo, participaram os seguintes atletas: Marco Rebelo (Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia) e Lúcia Costa (Estreito de Câmara de Lobos), no Reino Unido, em 1989 e José Moura (Escola Secundária Francisco Franco), em Espanha, no ano de 2003.

Na modalidade de ténis de mesa, a representação madeirense foi feita por Fátima Viveiros (Santa Cruz), em Itália, no ano de 2004.

g) *A representação da Região Autónoma da Madeira nas fases finais dos Campeonatos Nacionais* fez-se por vários anos consecutivos, após 1998, nos escalões de iniciados e juvenis, masculinos e femininos. Em alguns anos, foi possível caracterizar esta participação em Portugal Continental como *uma ponte aérea do Desporto Escolar*, pois estavam envolvidos cerca de 250 alunos e professores, divididos por dois fins de semana. Foram obtidos vários títulos nacionais nas modalidades de futsal, ginástica, ténis de mesa,

atletismo, voleibol, badminton, judo e natação.

Devido a dificuldades orçamentais no ano de 2007 esta representação passou a cingir-se ao escalão de juvenis. No escalão de iniciados, os vencedores das diferentes modalidades passaram a disputar a fase final regional no Porto Santo, o local escolhido como alternativa mais económica a uma deslocação a Portugal Continental, sendo ainda do agrado dos alunos e dos professores.

A partir de 2009, as dificuldades económicas agudizaram-se e terminaram as deslocações dos iniciados ao Porto Santo para a disputa das fases finais regionais. As deslocações dos juvenis a Portugal Continental, para a disputa dos Campeonatos Nacionais, foram igualmente reduzidas.

h) *A Cerimónia de Abertura da Festa do Desporto Escolar e os Jogos Desportivos Escolares*: a Cerimónia de Abertura da Festa do Desporto Escolar é o evento que torna possível mostrar a toda a comunidade escolar (alunos, professores, pais, encarregados de educação e população em geral) o que é o Desporto Escolar na RAM.



O espetáculo de ginástica de grande superfície recria vários temas previamente definidos, projetados e ensaiados. Conta com a participação de cerca de 2.000 alunos de todos os ciclos de ensino e culmina com o desfile das escolas participantes e com um concerto de um cantor ou de um grupo musical.

Inicialmente esta cerimónia tinha lugar no Campo Adelino Rodrigues, campo de futebol em terra batida.

A sua passagem para o anfiteatro do Estádio dos Barreiros e, após vários anos (1994) durante o dia, a sua efetivação à noite (1999), trouxe outro brilho e cor, chegando aquele recinto a ter esgotado por várias vezes a sua capacidade em espetadores, sendo considerado o maior espetáculo do género em Portugal.

A partir de 2011/2012, os Jogos Especiais passaram a integrar não só este espetáculo, como também a sua atividade desportiva em simultâneo. Nesta Festa e nos Jogos Desportivos Escolares estiveram já presentes várias escolas de Portugal Continental, bem como alunos lusodescendentes de países como África do Sul, Austrália, Bélgica, Brasil, Canadá, Estados Unidos da América, França, Namíbia, Panamá, Reino Unido e Venezuela, tendo-se atingido cerca de 80/90 alunos e professores (a partir do ano de 2000). Esta participação resultou de uma recomendação do Conselho das Comunidades Madeirenses. Os alunos das escolas do Porto Santo também têm marcado presença.

Esta festa, pelo seu brilhantismo, tem despertado o interesse de vários canais de televisão (RTP Madeira, com transmissão em direto, RTP Nacional e Internacional e TVI). Nos quatro dias seguintes à cerimónia, disputam-se os Jogos Desportivos Escolares, competição por sistema de *mini-poules* ou eliminatório em todas as modalidades desportivas já praticadas nos Campeonatos Regionais Escolares. É o maior evento desportivo da RAM, envolvendo 6.000 alunos.

Em termos logísticos, a organização tem de planear cerca de 300 serviços de autocarros para o transporte de alunos, 5.000 refeições, 500 lanches, 100 árbitros-escolares, viagens e estadia para os alunos lusodescendentes e do Porto Santo, 28 recintos e uma Cerimónia de Encerramento para a entrega de prémios (80 troféus e 2.500 medalhas).

Em 1995, este evento recebeu das mãos do Dr. Carlos Vieira Santos a medalha dos 50 anos da Organização das Nações Unidas.

i) *Atividade interna e formação*: a par de todas estas atividades, as escolas, através da sua estrutura interna (Coordenador do Desporto Escolar, Orientador de Equipa/Grupo e Coordenador da Atividade Interna) - Despacho n.º 109, de 2005 -, organizam regularmente

campeonatos interturmas, atividades pontuais com outras escolas ou outras entidades desportivas, visitas de estudo, colóquios, palestras e formação de alunos-árbitros, que asseguram a atividade do Desporto Escolar na Região, alguns deles convocados ainda para arbitrar jogos dos Campeonatos Nacionais.

O GCDE efetua, igualmente, a formação de alunos-árbitros e professores.

j) *Clubes Desportivos Escola*: foram fundados na Região alguns Clubes Desportivos Escola, com participação competitiva no âmbito do Desporto Federado. Trata-se de um projeto embrião cujos resultados estão ainda por avaliar. Atualmente existem os seguintes Clubes: Infante (com um longo percurso histórico), Bartolomeu Perestrelo, Francisco Franco, Santa Cruz, Torre, Porto da Cruz, Santana, Jaime Moniz e Ponta do Sol.

k) *Encontros Regionais do Desporto Escolar*: em 2003 foi realizado no anfiteatro da Escola Secundária Jaime Moniz o 2.º Encontro Regional do Desporto Escolar. O 1.º Encontro tivera já lugar a meio da década de 80, desconhecendo-se as suas conclusões.

l) *1.ª Gala do Desporto Escolar e Galas Nacionais*: a 22 de junho de 2007 decorreu a 1.ª Gala do Desporto Escolar que premiou os melhores professores, alunos e entidades do Desporto Escolar. A RAM teve, igualmente, vários atletas e professores galardoados a nível nacional.

m) *Reuniões nacionais e internacionais*: O GCDE fez-se representar em diversas reuniões nacionais do Desporto Escolar, nos anos 90. Foram reuniões extremamente proveitosas, onde estavam em debate, genericamente, os programas de desenvolvimento

da Educação Física e Desporto Escolar ao nível dos diversos níveis de ensino.

Na agenda de trabalho encontravam-se diversos pontos, tais como:

- Caracterização do trabalho em curso no Desporto Escolar e perspetivas de desenvolvimento;

- Planeamento, gestão, acompanhamento e avaliação dos programas do Desporto Escolar;

- Programa de desenvolvimento da Educação Física e Desporto Escolar para o 1.º ciclo do ensino básico e Programa do Desporto Escolar para os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário; situação do seu desenvolvimento nos diversos Centros de Área Educativa de Portugal Continental e Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira.

A representação madeirense focou, fundamentalmente, a experiência vivida na RAM, tendo sido realçados os pontos inéditos quando comparada com a realidade da RAM, temáticas que suscitaram natural curiosidade entre os restantes participantes.

Mas não é somente no panorama nacional que a Madeira tem marcado presença. Também o fez a nível internacional. Isto porque o GCDE foi convocado a marcar presença na Assembleia Geral da FISEC, que decorreu em novembro de 1997 em Paris. O Gabinete foi representado pelo seu diretor Prof. António Jorge Andrade, que integrou a delegação portuguesa. Uma experiência importante advinda do contacto com outras realidades técnico-pedagógicas e sociopolíticas.

n) *Estudo de Crescimento da Madeira e outros estudos*: Ao longo dos anos, o GCDE colaborou com a Universidade da Madeira, bem como com outras Universidades do país, na realização de dissertações de mestrado e de teses de doutoramento em temas ligados ao desporto escolar. Neste âmbito, conferimos especial relevância à cooperação dada à tese de doutoramento do Prof. Doutor Duarte Freitas, subordinada ao tema “Estudo de Crescimento da Madeira”.

Ao nível dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, vários alunos pedem regularmente colaboração em trabalhos individuais ou de grupo para apresentar nos seus estabelecimentos de ensino. Recebemos ainda destes ciclos de ensinos, alunos que efetuam pequenos estágios no GCDE.



Foto Direção Regional de Educação

o) *Comunicação Social*: O Desporto Escolar começou a despertar o interesse em ser acompanhado através de entrevistas e reportagens sobre as suas atividades a partir de 1997, ao nível de toda a comunicação social madeirense.

Por volta do ano de 1991 o próprio Gabinete começou a publicar um destacável semanal inserido no “Desporto Madeira” que existiu durante 7 anos. Este destacável era denominado “O Prémio”, nome escolhido pelo aluno vencedor de um concurso efetuado para a escolha do seu título.

p) *Custo praticante*: Para além das verbas atribuídas pelo Governo Regional, o GCDE recebia, ainda, verbas do Totobola/Totoloto, na ordem de 2,5%, transferidas pela Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (Soares, 1997).

q) *Atletas Desporto Federado/Desporto Escolar*: Muitos atletas do desporto federado que alcançaram níveis de excelência a nível nacional e internacional iniciaram a sua atividade no Desporto Escolar.

3.º Período

Finalmente, o período atual é caracterizado por diversas mudanças, quer a nível de nomenclatura, tendo o GCDE assumido a designação de Direção de Serviços do Desporto Escolar, quer a nível da conjuntura financeira que assola o País e a RAM, em particular. Desde o ano letivo 2011/2012 que se

assiste à necessidade de rever este projeto para que seja possível garantir à nossa população um Desporto Escolar que responda ao mínimo dos seus anseios.

Num passado não muito longínquo falava-se que este modelo estava esgotado a nível ideológico. Assim, está na hora de apresentar alternativas, desde que enquadradas nos recursos financeiros, estruturais e logísticos disponíveis.

Esta breve resenha história, provavelmente incompleta e com algumas omissões, pretende dar um primeiro contributo ao delinear no tempo e no espaço a história do Desporto Escolar na RAM, como forma de refletir sobre o seu futuro.

Bibliografia

Soares, J. (1997). *Desporto Escolar - Organização e perspectivas futuras*. Funchal: Edição o Desporto Madeira.

Santos, F. (1989). *Professor de Educação Física - História Lúdico-Desportiva da Madeira*. Funchal: Governo Regional da Madeira - Secretaria Regional de Educação Juventude e Emprego.

Outras referências

Vários manuscritos e policopiados arquivados na Direção de Serviços do Desporto Escolar.

Documentos e testemunhos de A. Jorge Andrade, Honório Santos, José Sousa Serpa, Nelson Pestana e Manuela Vieira.

Endereço de correio eletrónico:

nelpestana1@gmail.com



Foto Direção Regional de Educação

Percursos da Educação Artística na Região Autónoma da Madeira

Natalina Cristóvão¹ - *Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia*

Introdução

Passadas mais de três décadas de investimento na promoção e no desenvolvimento das artes no ensino genérico, tanto ao nível curricular, quanto ao nível do enriquecimento e extracurricular, podemos afirmar que a Região Autónoma da Madeira (RAM) se demarcou do todo nacional, no que diz respeito às práticas artísticas na Educação.

Neste contexto, o início da década de 80 assinalou, decisivamente, todo um percurso artístico resultante do projeto - Expressão Musical e Dramática no 1.º Ciclo do Ensino Básico pelo então Gabinete de Expressão Musical e Dramática - que preconizava o acesso, por todas as crianças da RAM, a um currículo onde as expressões artísticas tinham o seu próprio espaço. Graças ao reconhecimento do valor das artes na Educação pelo poder político, aquele projeto foi crescendo, fazendo nascer outros tantos projetos que por sua vez conduziram a outras dinâmicas artísticas, um pouco por toda a Região.

Face ao exposto, o presente artigo pretende dar a conhecer alguns elementos que têm marcado os percursos da educação artística na RAM, numa perspetiva geral.

As expressões artísticas no currículo do 1.º ciclo do ensino básico - 33 anos de percurso

Desde Platão que filósofos e pedagogos têm chamado a atenção para a importância das artes na educação. No entanto, só em alguns países se verificou um esforço para tal valorização (Sousa, 2003) e Portugal não fez parte dessa lista. É a própria história da educação artística em Portugal que o confirma. Se, por um lado, as artes são consideradas importantes para o desenvolvimento integral das crianças, dos jovens e da comunidade, por outro, a sua inserção no currículo escolar tem sofrido alguns

percalços. Aliás, esta área tem sido frequentemente tratada como secundária ou apenas como espaço de diversão (Plummeridge, 2006; Vasconcelos, 2003), constatando-se que as artes não estão em pé de igualdade com as restantes áreas do saber (Santos, 1983).

De facto, apesar dos indicadores serem demonstrativos do desenvolvimento duma diversidade de atividades artísticas em todo o país, nem sempre a Administração Central tem conseguido a efetivação de metodologias e estratégias conducentes a uma eficaz implementação das artes no currículo (Vasconcelos, 2003). Exemplo disso, são as práticas escolares ao nível do 1.º ciclo do ensino básico (CEB) que nem sempre proporcionam, de forma sistematizada e progressiva, tais experiências artísticas.

Neste entendimento, a Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos, através da Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia (DSEAM) distanciou a RAM daquela realidade, quando encetou em 1980 um projeto que veio colmatar aquelas carências (GCEA, 2000). O propósito da Administração Regional em querer proporcionar a todas as crianças do 1.º CEB da RAM o acesso sistemático às expressões artísticas durante o seu percurso escolar, abriu caminho para a efetivação das práticas artísticas pelas crianças desde tenra idade, cobrindo, desde há muitos anos a totalidade dos alunos daquele nível de ensino e mais tarde (2004), alargado também à educação pré-escolar.

Consciente da importância que as práticas artísticas têm na formação e no desenvolvimento do ser humano, a DSEAM tem levado a efeito, ao longo destes anos, uma série de atividades e projetos que visam a vivência e desenvolvimento em diversas áreas artísticas, constituindo um significativo aliado na formação integral do ser humano, formação esta que

se traduz na aquisição de capacidades em diferentes domínios - cognitivo, psicomotor, intelectual, estético, individual, social e cultural.

Um outro espaço de intervenção artística acontece ao nível do enriquecimento curricular (1.º CEB) e extracurricular (2.º e 3.º CEB e secundário). No primeiro contexto, as abordagens pedagógicas desenvolvem-se através da prática de cinco modalidades artísticas - Canto Coral; Instrumental; Expressão Dramática; Dança e Cordofones Tradicionais Madeirenses; no segundo caso, a partir de 2003/2004, aquelas práticas também foram oferecidas aos alunos dos 2.º e 3.º CEB e secundário. A adesão pela maioria das escolas traduz o reconhecimento das potencialidades daquelas práticas artísticas, quer ao nível formativo, quer no desenvolvimento de dinâmicas, dentro e fora do espaço escolar.

Aliás, esta abertura à comunidade tem sido uma máxima desde o início do projeto, através da organização de eventos de índole regional, atualmente, sistematizados na Semana Regional das Artes - um evento que compreende 34 espetáculos, dinamizando diversos espaços da cidade do Funchal e que envolve mais de 4.000 alunos em palco.

Dos diversos momentos que integram aquela Semana, assinalamos:

1) a *Exposição Regional de Expressão Plástica*, que transforma a Avenida Arriaga num espaço de paragem obrigatória quer para os madeirenses, quer para os turistas que nos visitam no mês de junho. Esta exposição decorre da coordenação regional da expressão plástica, que tem vindo a desenvolver um trabalho de promoção e divulgação da educação pela arte nas escolas do 1.º CEB da RAM, de modo sistemático através da formação contínua de professores e da promoção de concursos e exposições regionais. A atividade de expressão plástica tem vindo a ganhar, deste modo, um destaque considerável, como área de enriquecimento do currículo, no ensino básico;

2) o *ESCOlartes*, que compreende dois dias de espetáculos gravados pela RTP Madeira e transmitidos pela RTP Internacional. Nestes dois momentos, assistimos à apresentação de projetos artísticos, maioritariamente com a participação dos alunos do 1.º CEB, onde as diversas artes do espetáculo marcam

presença, traduzidas em verdadeiras simbioses artísticas.



Foto Direção Regional de Educação

Graças ao empenho dos docentes envolvidos e tendo como pilares: a avaliação sistemática, a formação contínua e continuada, a partilha de experiências, a implementação de novas dinâmicas de trabalho - numa perspetiva de inovação pedagógica e de motivação para a aprendizagem -, a valorização e divulgação de boas práticas, pensamos que estão reunidas as condições para o desenvolvimento de uma Educação Artística que responda aos desafios que hoje se impõem à Educação.

A educação artística extraescolar: um espaço de complemento e aperfeiçoamento de práticas

O século XX trouxe consigo uma conceção de cultura que reclama uma educação que entenda as artes, não como um divertimento facultado às elites, mas como uma componente essencial da qualidade de vida. É nesta linha de entendimento que se situam as práticas artísticas acima expostas e daí decorrente todo o trabalho desenvolvido pela Divisão de Expressões Artísticas (DEA) da DSEAM, espaço este reclamado pelos pais dos alunos que terminavam o seu percurso escolar no 1.º CEB e que não vislumbravam a possibilidade de os seus educandos continuarem, de modo sistemático, a sua formação nas mais diversas artes: dança, prática instrumental, expressão dramática, canto coral...

Assim, em 1984 deu-se início a um projeto de práticas artísticas específicas e que dois anos mais

tarde viu o seu enquadramento legal no art.º 23.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro: “As atividades de educação extraescolar podem realizar-se em estruturas de extensão cultural do sistema escolar”, reforçada no Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro, arts. 31º e 32º: “A educação artística extraescolar visa o aperfeiçoamento, complemento, atualização (...) da formação já recebida neste campo”, “é ministrada, independentemente dos níveis de ensino, em estabelecimentos públicos”.

Atualmente, frequentam aquelas atividades mais de 1.000 alunos distribuídos por 28 atividades artísticas - abrangendo crianças recém-nascidas e alunos em idade escolar - que a DEA oferece, sendo que muitas delas apresentam uma lista de espera que muito raramente é considerada pela incapacidade de resposta.



Assiste-se, deste modo, à valorização das atividades artísticas extraescolares, vendo-se nestas práticas, não só um meio de encaminhamento profissional, como também uma forma de preparação para a Vida.

Decorrente daquele trabalho, surge anualmente uma Temporada Artística dinamizada pelas 24 formações artísticas - música, dança e teatro - constituídas por alunos e professores daquela Divisão, e que realizam anualmente mais de 200 espetáculos por toda a Ilha. A época natalícia destaca-se neste âmbito, chegando-se a realizar mais de 70 espetáculos. De entre os vários eventos da Temporada, evidenciamos o *Festival da Canção Infantil da Madeira*, atualmente designado de

Festival da Canção Infantojuvenil da Madeira. Com a realização deste Festival pretende-se estimular o gosto pela música, promover a composição/criação musical, incentivando o surgimento de novos autores, compositores e intérpretes, e também sensibilizar a comunidade em geral para a importância da música na formação do indivíduo.

O papel da Temporada Artística na dinamização cultural da Madeira é evidente, não só pela descentralização dos seus espetáculos, mas também pela envolvimento e adesão do público, quer estrangeiro, quer madeirense. Não obstante, a consciência da importância de novos desafios tem levado à necessidade de inovar. Neste pressuposto, a criação de projetos de maiores dimensões levou à conceção de espetáculos em simbiose, musicais e algumas óperas, cujo sucesso é do conhecimento público.

Neste discorrer de ideias, podemos afirmar que a Educação Artística na Madeira já conquistou o seu próprio espaço, todavia, é preciso continuar a trabalhar nesse sentido, pois a história das Artes na Educação em Portugal tem sido feita de avanços e recuos (Santos, 2008).

O seu valor intrínseco é reconhecido em cada uma das suas dimensões e expressões: a Administração Regional reconhece a importância das artes no currículo escolar e extraescolar; são inúmeras as instituições e agrupamentos culturais existentes por toda a ilha; assiste-se a uma crescente valorização do património imaterial, tanto através da edição de recolhas, quanto da recriação de elementos da nossa tradição, aliás, *são referências culturais que a escola deve proporcionar* (ME, 1998, p. 73). Por



outro lado, o desenvolvimento social, económico e cultural, tem levado a um aumento da procura deste tipo de educação, quer como elemento importante na formação de uma sociedade mais culta, quer, igualmente, como contributo para a construção identitária e do desenvolvimento comunitário.

A sociedade atual, caracterizada fortemente pelo fenómeno da globalização, onde o pensar global e o agir local assumem cada vez mais um lugar de destaque, exige cidadãos formados e informados, criativos e capazes de apreender as partes no todo, e aqui, as Artes farão toda a diferença.

Bibliografia

Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro - Estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extraescolar.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio - Estabelece o regime de autonomia, administração e gestão das escolas.

GCEA (2000). *Gabinete Coordenador de Educação Artística - 20 anos*. Secretaria Regional de Educação (Documento policopiado).

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

Plummeridge, C. (2006). Music, the arts and the primary school curriculum: ideals, realities and possibilities. In Visual, A. P. E. *Proceedings of the International InSEA Congress 2006: Interdisciplinary Dialogues in Arts Education* - CD-Rom. ISBN 978-989-20-0209-5. Editor: Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual.

ME (1998). *Qualidade e Projectos na Educação*. Lisboa: DEB - Ministério da Educação.

Santos, A. (2008). *Mediações artedacionais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Santos, J. (1983). Educação artística na escola: um desafio para os anos próximos. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 79, 18-19.

Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação. Volume 1 - Bases psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Vasconcelos, T. (2003). A formação para o ensino da educação artística: Propostas de reconceptualização. *Educare Apprendere*, 1, 123-143.

¹Endereço de correio eletrónico:

natalinamn@gmail.com

A importância da *Inclusão pela Arte*

Ester Vieira¹ - Núcleo de Inclusão pela Arte

Abordar este tema remete-nos quase automaticamente para um breve olhar histórico sobre as pessoas com necessidades especiais no tempo, um tempo não muito distante mas onde se foi construindo uma outra consciência, geradora de conceitos imprescindíveis e inegáveis, onde hoje



Foto Direção Regional de Educação

assenta a ideia de Inclusão generalizada, como uma questão de Direitos Humanos, transversal a todas as questões da diversidade humana.

Até aos anos 70, crianças e adultos com deficiência eram geralmente internados em instituições e, em consequência, afastados das famílias e dos centros sociais, sem qualquer propósito educativo e/ou social. Estas pessoas eram rotuladas e segregadas em função das suas deficiências. Mas foi a partir da Escola que as mudanças se foram operando. Primeiro nas escolas do ensino especial e nas classes especiais e, nos anos 80/90, a educação de crianças e jovens com deficiência passou a fazer-se também nas escolas do ensino regular, com uma intervenção centrada nas suas dificuldades. Mesmo assim, as crianças usufruíam de um apoio individual fora da sala de aula. O que parecia ser um avanço revestia-se ainda de uma velada segregação, divorciada dos direitos humanos básicos e comuns a todos os seres humanos.

Em 1978, o relatório Warnock introduziu o conceito de necessidades educativas especiais (NEE) e, em torno deste conceito apuraram-se as práticas, os especialistas de atendimento e as equipas multidisciplinares (articulando a ação da educação com a ação da saúde e da segurança social), apostados em minimizar e resolver as múltiplas necessidades desta população, num clima de crescente *normalização*. As práticas interventivas geriram-se pelo *conceito de integração*, devolvendo as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais a diferentes setores da vida pública, com base em atividades escolares e sociais: desportivas, artísticas e recreativas. A *intervenção precoce* implementou-se como medida preventiva e de maior eficácia interventiva no desenvolvimento das crianças com NEE. Algumas pessoas com necessidades especiais acederam ao ensino superior e afirmaram-se no mundo do trabalho.

A *Declaração de Salamanca*, em 1994, veio defender uma educação/escola para todos, de acordo com as potencialidades e capacidades individuais e, mais uma vez centrado na intervenção da escola, gerou-se um movimento de transformação social, com base num novo conceito: a *inclusão social*. A *inclusão* surge como uma questão de Direitos Humanos, os indivíduos com deficiência afirmam-se como cidadãos de pleno direito, com a mesma igualdade de oportunidades que os demais, em todos os setores da vida social e humana.

Em 2003, o Ano Europeu das Pessoas com Deficiência veio alertar e sedimentar as questões de direito a nível nacional e internacional e ocorreram muitas conquistas jurídicas e uma nova tomada de consciência.

A inclusão pela arte

A *Arte* tem funções que a distinguem como um elevado agente de transformação dos indivíduos e das sociedades. É instrumento, elemento mediador e linguagem das emoções. As linguagens artísticas ultrapassam o poder da palavra e permitem uma comunicação profunda e espontânea, no caminho do autoconhecimento, da relação com o outro e da afirmação pessoal e social.

A criatividade é uma força interior presente em

qualquer indivíduo. É ela que nos move para nos realizarmos como pessoas e desenharmos os nossos projetos de vida. Não se trata aqui de criatividade artística mas antes da nossa capacidade para encontramos sentido e significado para a nossa vida.

Para existir uma crescente e gradual inclusão torna-se imperativo aceitar a diferença em todas as suas expressões. O *saber lidar* acontece de forma natural no processo, com os *encontros*, as *palestras*, as *ações de sensibilização*, os *cursos* e, principalmente, com as *vivências* (é aí, na memória corporal vinda das *experiências ativas*) que se ergue o *vínculo inclusivo* de real respeito mútuo e da aceitação das *diferenças individuais*. Incluir significa também *compreender e envolver*, encontrar permanentemente as *estratégias* necessárias, as *ações inovadoras* e construir *novos paradigmas*. A *Arte Inclusiva* é o *espaço ou linguagem que proporciona a todos as mesmas condições de representação, de igualdade, sem desencadear estados de alerta, rótulos ou estigmas*.



Aderir ao conceito de *Arte Inclusiva* significa querer e ser capaz de *olhar o desconhecido* e ousar *buscar soluções*, para encarar o processo criativo com a atitude de uma permanente e contínua descoberta, mudando o olhar sob o *ato de criar* e o *objeto criado - dançar* mesmo que lhes faltem as pernas, *representar* memorizando um texto que não se sabe ler, *tocar violoncelo*, sofrendo de nanismo e *até cantar* sem ter voz, poderão ser exemplos vivos destes desafios.

Num certo hospital de reabilitação, um jovem tetraplégico, ainda em fase de recuperação, desejava

tocar gaita. A surpresa de alguns foi intensa. Como seria isso possível se o único movimento que ele podia fazer era uma simples rotação da cabeça? Como segurar o instrumento? Mas a capacidade de soprar existia... A capacidade inventiva, a vontade, a criatividade, a coesão da equipa a quem o jovem estava entregue foi determinante: foi então construído um suporte, permitindo a esse jovem a realização do seu sonho...



Foto Direção Regional de Educação

Quando se *exclui*, perde-se a melhor parte. *Incluir é reunir, participar, entrosar-se, incorporar-se.* Ao professor/educador/facilitador, cabe a missão de proporcionar à criança, jovem ou adulto a interação, oferecendo-lhe oportunidades para se tornar parte ativa nas múltiplas atividades possíveis de acordo com as suas capacidades e possibilidades. Mas não é suficiente aproveitar uma brecha numa sociedade ainda vocacionada para a perfeição, aliada a velhos modelos de exclusão e de múltiplos padrões de normalidade. Isso não chega, sem que haja a sensibilização dos mundos opostos, respeito, tomada de consciência e aceitação das diferenças. E este é um processo de mudança sujeito a avanços e recuos contínuos.

Processo criativo e terapêutico

Muitas vezes, para além do foco educativo e artístico, a Arte Inclusiva surpreende-se com um outro foco, o terapêutico, que, embora não trabalhado especificamente, acaba por evidenciar

alguns resultados. É comum os nossos alunos/utentes melhorarem o seu comportamento pessoal, adquirirem mais autonomia, mais autoconfiança, mais assertividade em geral e surpreenderem terceiros com performances que nunca ninguém pensou serem possíveis.

No entanto, a *arte-terapia* constitui um método específico de intervenção (terapêutica), ora paralelo, ora convergente ao *processo artístico inclusivo*, utilizando ambos o *processo criativo* como instrumento de transformação e tratamento de alunos/utentes/pacientes.

Ambos resgatam potenciais criativos no indivíduo através de mediadores artísticos como forma de comunicação e de expressão, com o objetivo de ajudar o indivíduo a superar dificuldades pessoais e de relacionamento com os outros, promovendo o crescimento integral, o poder pessoal (empowerment) e o sentido para a vida.

Em função de cada caso, o *diretor artístico* ou o *terapeuta* fazem opções dos melhores mediadores artísticos e das propostas/exercícios de processo, sempre com atenção às características pessoais: resistências, angústias e frustrações subjacentes. Neste contexto, são múltiplos os utilizadores da arte inclusiva e da arte-terapia: idosos, crianças, adolescentes e populações com necessidades/patologias específicas. As pessoas não necessitam de ter competências artísticas para realizarem este tipo de terapêutica, basta que o queiram fazer. Aqui, as diferentes linguagens artísticas intervêm como recurso e as técnicas são mediadores artísticos, vistos e utilizados como instrumentos facilitadores da expressão (pintura, desenho, modelagem, expressão musical, expressão escrita, expressão corporal, dança e expressão dramática, entre outros). A imagética de cada pessoa (imagens mentais e criações artísticas) reflete o seu mundo interno e a sua vivência em relação a determinados conflitos, acontecimentos ou estados de humor, permitindo ainda que o artista/paciente descubra aspetos de si a um nível mais profundo. E é o acesso a essa informação mais profunda do indivíduo que permite ao terapeuta ou condutor/diretor do grupo artístico compreender e modificar dinâmicas do comportamento e ajustar estados emocionais, permitindo lidar com o sofrimento e com as áreas

de carência no que respeita à autodescoberta, valorização e afirmação pessoal. Quando o artista/paciente não tem poder sobre a palavra, para exprimir um complexo estado de alma, onde pode existir desespero, saudade, inveja, zanga, revolta, injustiça, frustração, etc., a Arte facilita este caminho de “abrir a porta” e leva o artista/paciente a descobrir-se e a apaziguar-se consigo, com o outro e a superar-se.

No caso dos *grupos artísticos inclusivos*, vocacionados para a produção e exibição de espetáculos, quando a performance é tecnicamente diferenciada e de qualidade indiscutível, um outro fenómeno acontece: o público reconhece o artista pelo seu desempenho, esquecendo os limites e as diferenças, desmistificando falsos conceitos de incapacidade e aqui atingimos o nosso mais alto objetivo - a mudança de atitudes sociais.

O modelo artístico inclusivo na Madeira

A Organização das Nações Unidas defende o igual acesso das pessoas com necessidades especiais à Arte e à Cultura - Os países membros devem garantir que as pessoas com deficiência sejam incluídas em atividades culturais e possam participar nelas numa base igualitária. Os países membros devem garantir às pessoas com deficiência a oportunidade de usar o seu potencial criativo, artístico e intelectual ao máximo, não só para seu benefício mas também para o enriquecimento da sua comunidade, situada em zonas urbanas e rurais (ONU, 1996).

O processo evolutivo e o regresso destes cidadãos a todas as práticas sociais teve igual impacto no mundo das artes, evidenciado entre nós na década de 80. A nível nacional, a CRINABEL (Cooperativa de Educação de Crianças Inadaptadas de Santa Isabel) gerou o projeto artístico mais relevante, que viria a inspirar outros projetos em Portugal Continental e na Região Autónoma da Madeira, nomeadamente o projeto *Oficina Versus* (1989).

Até ao final dos anos 80, a Arte para as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais, apenas existia no âmbito escolar/institucional, muito focada nos trabalhos manuais, oficinais.

O conceito de *integração social* plena veio lançar novos desafios e com eles, novas formas de intrusão e de intervenção no tecido social ativo. Foi nesta ordem

de ideias que surgiu o projeto acima mencionado, *Oficina Versus*, com o intuito de tornar a *Arte e a Cultura acessíveis às pessoas com necessidades especiais, identificando e desenvolvendo as suas competências artísticas individuais* e realizando projetos diversos de integração e mais tarde de inclusão.

Filiado em organismos de Arte para as necessidades especiais - ANACED (Portugal) e EUCREA (Europa) - o projeto aqui referido foi também participante em eventos coorganizados pelo *Very Special Arts* (VSA Brasil), onde afirmou a dança inclusiva (2002) e o teatro inclusivo (2006).

Resumidamente, cumprindo o amplo princípio da *igualdade de oportunidades*, este projeto conquistou, ao longo de 25 anos, um novo conceito - a *Arte Inclusiva*.

Primeiro surgiram as participações em eventos organizados pela Escola, Instituto de Juventude, Inatel, Casas do Povo, Associações ou outros. À estranheza inicial desta “intromissão” seguiu-se a valorização. Ao *pietismo habitual das pessoas para com os deficientes*, foi-se associando a ideia constatada do seu potencial criativo.

A exploração e a seriação das *competências artísticas* das crianças e jovens com necessidades especiais foram sendo apuradas e redimensionadas tecnicamente. O *processo criativo* ganhou uma importância vital, evidenciando resultados individuais e coletivos, de uma qualidade inegável e reconhecida. Os produtos artísticos frutificaram-se em qualidade e ganharam o seu próprio público. A imagem social destas pessoas foi automaticamente promovida, algo que antes era impensável.

Até nós chegaram igualmente criativos e estudiosos



Foto Célia do Carmo

(sem necessidades especiais) para vivenciarem este processo conosco. Falamos de atores, cenógrafos, encenadores, coreógrafos e parceiros diversos.

Organizamos eventos próprios, passando em definitivo do conceito de integração para o de inclusão - quem seriam os incluídos nestes contextos?

Organizamos quatro festivais de Arte (Festival de Arte Criatividade e Recreação) acessíveis a escolas, instituições de terceira idade, de saúde mental, de reabilitação social, entre outros, da Região, Continente e Estrangeiro. Criamos uma Mostra Internacional de Arte e Inclusão Sociocultural. Elaboramos três intervenções de arte pública: cubos pintados em espaços públicos da cidade "Arte na Rua", Painel Mural de Machico (praia) e painel na zona velha do Funchal "Entre Diferenças".



A *Arte Inclusiva* integra-se, desde junho de 2012, no *Núcleo de Inclusão pela Arte* (NIA), enquadrado na Divisão de Expressões Artísticas, da Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia, fruto da mais recente reestruturação orgânica da Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos.

A população atendida no NIA é, atualmente, constituída por 74% de crianças, jovens e adultos da DRE, sendo 26% constituído por pessoas com e sem necessidades especiais da comunidade em geral, vindas de outros concelhos.

Para além deste atendimento, o NIA formula e desenvolve outros projetos temporários - pontuais ou cíclicos - abrangendo mais de 300 pessoas/ano,

com e sem necessidades especiais, com origem em unidades orgânicas da DRE e em instituições parceiras.

Criar é dar corpo aos sonhos, tornar possíveis as ideias, legíveis os atos, manifestas as sensações. Os sonhos na diferença são iguais, mudando o caminho que torna viva a voz de quem não fala, velozes as pernas que não andam e intenso o olhar de quem não vê...

Tudo isso porque criar é um longo e generoso exercício de autoconhecimento e de comunicação e porque, sempre que alguém sonha, *o Mundo pula e avança!...* (António Gedeão, 1956)

Exemplos de Grupos de Arte Inclusiva:

- Candoco Dance Company* - Reino Unido
- CIM - Companhia Integrada Multidisciplinar* - Portugal
- Restless Dance Theatre* - Austrália
- Companhia Teatral Olhos de Dentro* - Brasil
- 5.ª PUNKADA* - Portugal
- Associação Vo'Arte* - Portugal
- CRINABEL Companhia de Teatro* - Portugal
- Kaleidoscop Theatre* - Canadá
- Grupo Dançando com a Diferença* - Portugal
- GMT Oficina Versus* - Portugal

Bibliografia

- Aguiar, R. (2002). Convergências: educação, arte, inclusão? *Educação, arte, inclusão. Caderno de textos*, 1, 115-122.
- Azevedo, A. (2003). Teatro e Inclusão - Multiculturalidade: Linguagens artísticas e o público especial. *Educação, arte, inclusão. Caderno de textos*, 2, 28.
- Benenzon, R. (1985). *Manual de Musicoterapia*. Rio de Janeiro: Ed. Enelivros.
- Fux, M. (1988). *Dançaterapia*. S. Paulo: Ed Summus.
- Gedeão, A. (1956). *Movimento perpétuo*. Coimbra: Atlântida.
- Martins, R. (2013). Criar e curar. *Máxima*. Disponível em <http://maxima.admin.xl.pt/comportamento/18766-criar-e-curar.html>.
- Organização das Nações Unidas (1996). *Normas sobre Igualdade de oportunidades* - Resolução n.º 48/96, de 20/12/1993; Norma 10: Cultura.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção - Necessidades Educativas Especiais*. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca.
- Warnock, H. (1978). *Special Education Needs Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.

Endereço de correio eletrónico:
vieira.ester@gmail.com

Qualidade de vida em atletas de alta competição:

A lesão como fator condicionante de reintegração na equipa

Lúcio Oliveira¹



Foto Marcio Cabral de Moura

Quando falamos de desporto acabamos sempre por relacioná-lo com a qualidade de vida. É um facto intrínseco aos indivíduos que a prática do desporto influencia o bem-estar das pessoas, o seu relacionamento e a atitude perante a vida. E é um facto que transita por outros domínios como a saúde, a educação, o convívio social e o entretenimento. O desporto desempenha também um importante papel na formação do ser humano e da sua vida em sociedade, como matriz de socialização e transmissão de valores (Almeida & Júnior, 2010). É um fenómeno múltiplo que contribui, igualmente, para a valorização do movimento e para a melhoria da qualidade de vida dos praticantes.

Um acompanhamento psicológico pensado e

trabalhado é essencial para a reabilitação do atleta com lesão e mesmo na prevenção de reincidências ou novas lesões no desportista de alta competição, sem esquecer que a resolução desta situação proporciona um maior rendimento da equipa, permitindo que esta possa alcançar os seus objetivos. Sendo assim, procuramos encontrar respostas para a questão da lesão como fator condicionante de reintegração na equipa e na qualidade de vida em atletas de alta competição.

Estudo e análise dos dados

Considerando a hipótese que se coloca - se a lesão é fator condicionante na reintegração do atleta

na equipa, interferindo na sua qualidade de vida como atleta de alta competição -, o objetivo deste artigo centra-se na questão: *será possível identificar o grau de importância da dimensão psicológica no processo de reabilitação e reintegração do atleta na equipa, após uma lesão?*

Um estudo (Oliveira, 2013) feito numa equipa profissional de futebol portuguesa permitiu: identificar os atletas que estavam fora da equipa por motivos de lesão; acompanhar o método de trabalho por parte da estrutura que assiste o atleta lesionado; identificar os principais comportamentos e características dos jogadores em recuperação; e, por fim, identificar quais os problemas que enfrentam na reintegração na equipa.

O “fenómeno lesão” é um dos temas mais interessantes e desafiantes de perceber, estudar, analisar e compreender, em especial, como as lesões são geridas psicologicamente pelos jogadores, quais as sequelas que eventualmente podem deixar, bem como os impactos que causam e limitam a vida pessoal e profissional dos atletas. É igualmente interessante conhecer as suas reações, expectativas, perturbações, desilusões e frustrações aquando da lesão, mas também acompanhar a recuperação e os sentimentos que vivenciam e como ultrapassam estas situações.

Neste âmbito, o referido estudo, permitiu verificar que o “fenómeno lesão” é mais penoso para os jogadores que estão há mais tempo no clube, em termos de envolvimento afetiva, devido aos laços criados no seio do seu grupo e ao seu lugar já afirmado na equipa, pelo facto da lesão levar a uma quebra na sua contribuição de desempenho; enquanto que no caso dos jogadores mais recentes, observou-se a existência de uma frustração a um nível mais elevado, pois pode estar em causa a afirmação do seu lugar na própria equipa.

Analisámos o desporto de alta competição, onde os atletas fazem diariamente um esforço físico de alta intensidade, logo, a ocorrência de lesões físicas com uma certa frequência é algo habitual.

Focámo-nos numa variante do desporto que, pela sua forma de execução, é passível de gerar e originar choques, desgastes e todo o tipo de lesões inerentes a um esforço físico, por vezes, desmedido e

exagerado. Com efeito, nesta variante do desporto, a competitividade é enorme, levando a que os jogadores, muitas vezes já lesionados, continuem em campo para defender o seu lugar, agravando frequentemente o problema e deixando sequelas mais graves do que aquelas que teriam se tivessem pedido intervenção de assistência médica de imediato. Esta é a grande preocupação que se instala na mente de um jogador quando se lesiona.

Quando se trata de lesões já com alguma gravidade, o grande problema, para além do tratamento da lesão em si, é o tempo de recuperação, considerando ainda que durante esse período o atleta está fora da sua vida profissional ativa.

No caso das lesões mais simples, normalmente duas a três semanas são suficientes para o jogador retomar a sua atividade profissional regular. Quanto aos casos que necessitam de cirurgia, estes são de facto preocupantes quer no que se refere à total



Foto Tadeu Pereira (Ted)

recuperação física, quer em termos do impacto a nível psicológico.

Estando os jogadores numa fase de maior tristeza e debilidade, logo psicologicamente afetados, a solidariedade que recebem nesse momento difícil das suas vidas, por parte do seu núcleo parental e social, fortalece-os, anima-os e dá-lhes força para seguir em frente e ultrapassar a situação. Apesar deste apoio psicológico ser assegurado pela família, amigos e corpo clínico do clube, deverá existir acompanhamento a um nível mais especializado, com o objetivo da plena recuperação física e psicológica. Assim, ainda que a nível físico esses atletas possam estar aptos para voltar à competição, para a sua total recuperação carecem de acompanhamento mais intensivo e motivacional, sobretudo ao nível da autoestima - fator fundamental para a parte psicológica estar à altura, em termos anímicos e de confiança, de modo a garantir os seus níveis máximos de desempenho e performance.

Âmbitos de intervenção

Sendo o momento da lesão um dos momentos mais marcantes na vida ativa de um atleta, é natural que na reabilitação todas as atenções se foquem no problema físico. Mais uma vez há que ter em conta a atitude e o comportamento do lesionado para que a avaliação da parte física e a psicológica, em conjunto, sejam positivas e permitam que o atleta retome a competição em pleno.

Na lesão, que implica uma paragem na vida do indivíduo e conseqüentemente na estrutura que o rodeia, para além do lesionado, também a equipa médica e toda a instituição deve ser responsável pela recuperação do mesmo. Neste caso, e tratando-se de futebol profissional de alta competição, é de estranhar que o papel do psicólogo seja colocado à margem, sendo assumido por diferentes pessoas, não especializadas, tais como o médico, os treinadores, os pares ou até mesmo a direção. Não obstante, um suporte mais especializado e vocacionado seria imprescindível para os jogadores, para ajudá-los a lidar com emoções extremas (vitórias, derrotas, lesões, conflitos interpessoais), e também para a equipa técnica e restante instituição, ajudando a resolver conflitos e mostrando soluções para a sua resolução.

O referido acompanhamento especializado, no caso dos jogadores serviria igualmente para minimizar o impacto que a lesão pode provocar na vida pessoal e profissional e para ajudar a compreender o caminho que o jogador pode percorrer para recuperar. É relevante apontar que o acompanhamento psicológico diário, mesmo parecendo exaustivo, é essencial para a motivação e conseqüente restabelecimento do jogador.

Por outro lado, o fator monetário, a exposição mediática, as regalias e a projeção social são fenómenos que também podem destabilizar o jogador. O não saber compreender e não saber lidar com estas situações podem levar ao declínio do atleta tanto ao nível profissional, quanto ao nível pessoal. Um psicólogo da área do aconselhamento e desenvolvimento seria fundamental para a orientação nas decisões que o atleta tem de tomar.

Por último, um outro âmbito da intervenção refere-se à condição de jogador suplente, não muito bem aceite pela maioria dos atletas, no qual o psicólogo pode ter um papel importante no contributo para a compreensão da razão dessa situação e na apresentação de sugestões que ajudem o atleta a superar ou a sair dessa condição.

Salvo exceções, existem equipas que ainda carecem deste apoio psicológico, por isso, entendemos que ter um psicólogo a tempo inteiro numa equipa de alta competição deveria ser obrigatório. Esta responsabilidade passa pela estrutura maior que deveria direcionar o seu foco para uma pessoa capaz de entender, acompanhar, interpretar e ajudar os indivíduos, que neste caso incluímos a equipa, os técnicos, a direção e os trabalhadores do clube.

Bibliografia

Almeida, M., & Junior, D. (2010). Fenômeno esporte: relações com a qualidade de vida. In Vilarta, R., Gutierrez, G., & Monteiro, M. (Orgs), *Qualidade de vida: evolução dos conceitos e práticas no século XXI* (pp. 11-18). Campinas: IPES.

Oliveira, L. (2013). *Qualidade de vida em atletas de alta competição: a lesão como fator condicionante de reintegração na equipa*. Dissertação de mestrado não publicada. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.

¹Endereço de correio eletrónico:
lmjoliveiraster@gmail.com

As minhas aulas de expressão...

Ana Maria Nunes Reis - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Professor Eleutério de Aguiar



Foto Carla Nunes

Olá, chamo-me Ana, tenho 10 anos e sou finalista do 4.º ano da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Prof. Eleutério de Aguiar. Gostava de vos contar como decorriam as minhas aulas de Expressão Plástica, Expressão e Educação Físico-Motora, Expressão Dramática e Expressão Musical.

Nas minhas aulas de Expressão Plástica fazíamos várias coisas, tais como: desenhos, pinturas e origamis de acordo com as épocas do ano ou as festividades, mas o que eu queria mesmo era fazer uma pintura especial num quadro muito especial para pessoas super especiais.

Então querem mesmo saber quem são as pessoas mais especiais para mim? Esperem até ao fim deste artigo que eu já vos conto...

Voltando às expressões, na disciplina de Educação Físico-Motora fazíamos exercício físico, corríamos à volta da escola, às vezes andávamos de patins e outras vezes dançávamos, também fazíamos vários tipos de jogos, tais como: futebol; basquetebol; voleibol; ténis; jogo do Rex (que parece a apanhada, mas quem está a apanhar está de gatas); apanhadas; congelados, entre outros jogos. Também fazíamos jogos tradicionais e outros adaptados com material reciclado.

No primeiro dia de verão a professora de Educação Físico-Motora e as técnicas organizaram jogos de água, foi tão divertido que se não fosse a muda de roupa eu teria chegado a casa toda molhada.

Na Expressão Dramática fazíamos vários tipos de exercícios teatrais: dramatizávamos peças de teatro, algumas inventadas por nós e outras não, e ensaiávamos as danças e as representações para as festas do ano letivo. Fomos ainda convidados a participar no evento da Semana Regional das Artes, onde tivemos uma espetacular oportunidade de representar a peça “Som no corpo, voz nas mãos”, no palco do Teatro Municipal Baltazar Dias.

Na Expressão Musical cantávamos, às vezes dançávamos, aprendíamos as notas musicais e tocávamos alguns instrumentos como: a flauta, o xilofone, as maracas, o tambor, a caixinha chinesa e muitos outros.

Apesar de todas estas aulas serem super divertidas as que eu mais gostei foram as de Expressão Musical e de Expressão Dramática... é tão divertido aprender não é?

Todas estas aulas decorriam juntamente com os colegas surdos, no edifício do antigo Instituto de Surdos do Funchal, atualmente Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Prof. Eleutério de Aguiar, que agora também é frequentada por alunos ouvintes.

Por acaso eu e os meus colegas fomos os primeiros alunos ouvintes a frequentar esta escola de referência. Fiquei triste por este ano não ter sido possível frequentar a atividade física que eu mais gosto de fazer, a natação.

Também gosto muito de cantar, dançar e representar ao mesmo tempo, como fiz no ATL - Atelier de Dança, Música e Artes/Self, onde passei os meus tempos livres das férias da Páscoa e do verão. Foi um ATL super divertido onde conheci pessoas de várias culturas, fiz atividades iguais às da escola como as artes plásticas, a música e a dança, também joguei golfe no Santo da Serra e aprendi não só inglês, como também francês,

espanhol e italiano. Nessas mesmas aulas aprendi um pouco das culturas e tradições dos países onde falam essas mesmas línguas. Nas aulas de culinária aprendi a fazer alguns pratos típicos desses países como os crepes de chocolate, os rissóis, o “gelatto”, a “pasta” para acompanhar com molho de tomate e os “crunchies”.

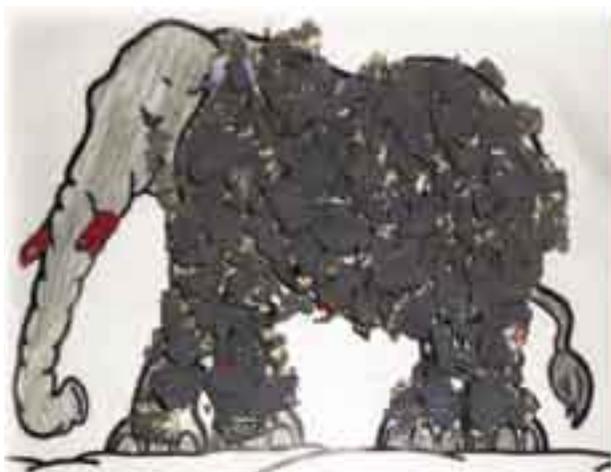
Fui também ao aquaparque onde andei nos tobogãs.

E já me tinha esquecido, vou vos dizer quem são as pessoas mais importantes para mim. São... a minha família!

Pois, é tão bom e tão bonito aprender, mas a família e os amigos também são importantes. Por isso, nunca deveremos esquecê-los.



Foto Carla Nunes



Estatuto do Aluno e Ética Escolar da Região Autónoma da Madeira



Com a publicação da Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, foi aprovado a nível nacional o Estatuto do Aluno e Ética Escolar que estabeleceu os direitos e os deveres do aluno nos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação.

Importa, pois, harmonizar este novo enquadramento jurídico à realidade do Sistema Educativo Regional e adequá-lo ao alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos ou conclusão do ensino secundário.

Assim, o presente Estatuto, definido pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2013/M, de 25 de junho, tem como prioridade a valorização das aprendizagens dos alunos através do reforço da autoridade dos órgãos de administração e gestão das escolas, dos diretores de turma e professores.

Pretende, também, fomentar um clima de maior segurança, tranquilidade e disciplina na escola, com a introdução de medidas no âmbito da convivalidade escolar em que se responsabilizam os alunos, os pais e encarregados de educação, o pessoal docente e não docente em estreita colaboração com outras instituições de apoio social às famílias, às crianças e aos jovens.

Agiliza-se e simplifica-se um conjunto de procedimentos processuais por forma a valorizar, por

um lado, a prevenção e diminuição da conflitualidade perturbadora das aprendizagens, e, por outro, a eliminação de formalidades excessivas, não consentâneas com o ambiente escolar e com as finalidades a que se destinam.

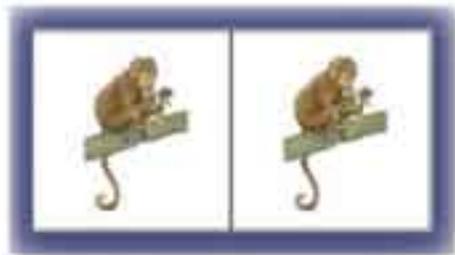
Desta forma, plasmam-se os direitos e os deveres dos alunos, estabelece-se o seu regime de assiduidade, consagram-se as medidas de recuperação e integração numa perspetiva de cidadania e distinguem-se as medidas disciplinares corretivas e sancionatórias, tendo em vista a salvaguarda da convivência escolar. Neste sentido, este Decreto Legislativo Regional proclama que na determinação das medidas disciplinares corretivas ou sancionatórias a aplicar deve ter-se em consideração a gravidade do incumprimento do dever, as circunstâncias atenuantes e agravantes apuradas em que esse incumprimento se verificou, o grau de culpa do aluno, a sua maturidade e demais condições pessoais, familiares e sociais.

São, também, responsabilizados os encarregados de educação no acompanhamento ativo da vida escolar dos seus educandos, promovendo-se o princípio de articulação entre a família e a escola, e valoriza-se o mérito dos alunos quer do ponto de vista estritamente escolar, quer do princípio da cidadania.

No âmbito do reconhecimento do esforço e do talento dos alunos, o presente normativo refere que o regulamento interno deve prever prémios de mérito destinados a distinguir estudantes que, em cada ciclo de escolaridade, preencham um ou mais dos seguintes requisitos: a) Revelem atitudes exemplares de superação das suas dificuldades; b) Alcancem excelentes resultados escolares; c) Produzam trabalhos académicos de excelência ou realizem atividades curriculares ou de enriquecimento curricular de relevância e d) Desenvolvam iniciativas ou ações de reconhecida relevância social.

Dois a Dois

Dois a Dois é um programa com jogos de memória, onde é possível criar as suas próprias atividades. O programa contém centenas de imagens, música e outros efeitos sonoros. O utilizador pode criar pares de acordo com as cores, formas ou imagens, em diversas categorias, como animais, plantas, instrumentos musicais, comida, mobília, bandeiras, entre outras. É possível também associar duas palavras que constituam um par, como opostos ou sinónimos. Após ter completado várias atividades, o utilizador poderá ter uma recompensa com uma “visita” a um parque de diversões.



Comercialização: *Anditec*, Tecnologias de Reabilitação, Lda. - Alameda Roentgen, 9 C - 1600-757 Lisboa - Telefone: 217 110 170 Fax: 217 110 179 - Email: anditec@mail.telepac.pt - Página Web: <http://www.anditec.pt>

As canções dos Miúdos



O Luís, a Sofia e os seus amigos apresentam 10 fantásticas músicas que irão fazer as delícias dos mais pequenos. Num conjunto de temas que divertem e ensinam, cada canção chama a atenção dos mais novos para comportamentos, atitudes e valores fundamentais ao seu crescimento. Através de diferentes ritmos e sonoridades, este DVD/ Vídeio transporta as crianças para um mundo divertido e repleto de fantasia, em que apetece cantar e dançar.

Comercialização: *Porto Editora* - Rua da Restauração, 365, 4099-023 Porto - Telefone: 707 22 33 66, 22 605 67 47 Fax: 22 608 83 45 - Página Web: www.portoeditora.pt

Floresta Mágica 2

Floresta Mágica 2 consiste num ambiente de aprendizagem aberto com uma enorme diversidade de cenários, nos quais as crianças podem brincar, jogar ou construir os próprios jogos, tendo como único limite a sua imaginação. Em cada cenário, as crianças podem construir atividades, jogos, histórias, animações e simulações e colocar os objetos que preferirem para brincar. Este produto foi avaliado e é recomendado pelo Ministério da Educação e Ciência para crianças entre os 4 e os 10 anos.



Comercialização: *Anditec*, Tecnologias de Reabilitação, Lda. - Alameda Roentgen, 9 C - 1600-757 Lisboa - Telefone: 217 110 170 Fax: 217 110 179 - Email: anditec@mail.telepac.pt - Página Web: <http://www.anditec.pt>



Vox4all®

O Vox4all® é uma aplicação de comunicação aumentativa e alternativa para tablets ou smartphones que permite comunicar com mobilidade. Neste software, cada utilizador tem ao seu dispor múltiplas funcionalidades ajustáveis às suas necessidades, tais como: mais de 12.000 símbolos para a alfabetização da Widgit; possibilidade de criar e personalizar as grelhas e células; 4 idiomas disponíveis; sintetizador de voz incorporado; gravação de voz; utilização de ficheiros de imagem; menu de resposta rápida “Sim/Não” e personalização do tempo de toque.

Comercialização: *Imagina* - Casa de São Francisco, Estrada de Assafarge, n.º 6 - 3040-718 Castelo Viegas - Coimbra - Tel: 239 499 230 - Fax: 239 499 239 - Email: info@imagina.pt - Página Web: <http://www.imagina.pt>

Rumos Pedagógicos da Educação Física em Portugal

Autor: J. António Moreira

Editora: De Facto Editores

Ano: 2012



Esta obra reúne um conjunto de abordagens conceituais e empíricas a aspetos diferenciados na área da Educação Física. Trata-se de um livro que pretende promover uma reflexão aprofundada nesta área, combinando sinergias de investigadores e profissionais que vêm desenvolvendo atividades neste domínio. Na primeira parte são apresentados alguns referenciais teóricos e ensaios que, seguramente constituirão um valioso instrumento de trabalho para todos os interessados na área. Na segunda parte, por sua vez, são apresentados três estudos, de natureza quantitativa e qualitativa, que procuram traduzir o “estado da arte” da investigação e prática em Educação Física, nomeadamente no âmbito da formação de professores.

Música, Educação Artística e Interculturalidade

Autora: Maria do Rosário Sousa

Editora: Lugar da Palavra

Ano: 2010



A Educação Musical, parte integrante de toda a educação escolar e social, constitui um pilar da educação, a par de outros conhecimentos matriciais como o da Língua Materna, da Matemática ou da História. Diversas iniciativas, desenvolvidas em diferentes países, têm demonstrado não só o “valor de expressão” da Música e da Arte, seja proporcionado em aulas, em oficinas ou em projetos socioeducativos, como também o seu valor de integração do diferente, quer este diferente seja sustentado na diversidade de culturas, de comportamentos, de atitudes, quer nos múltiplos modos de integração social e escolar. O Programa Musical Intercultural que foi desenvolvido abre portas para novas e interessantes inovações educativas, no espaço português, daí a importância de se divulgar este trabalho académico e de intervenção socioeducativa.

50 Histórias de Músicos na Madeira

Autor: Paulo Esteireiro

Editora: Associação de Amigos do Gabinete Coordenador de Educação Artística

Ano: 2010



50 Histórias de Músicos na Madeira vem colmatar uma lacuna no domínio da historiografia musical madeirense, onde se sabe da existência de muitos músicos e grupos musicais ao longo dos séculos XIX e XX, mas existem poucos textos de cariz biográfico sobre os mesmos. Os músicos escolhidos para esta edição foram personalidades influentes no quotidiano musical madeirense em várias áreas, tendo havido a preocupação de mostrar a enorme riqueza em domínios musicais diversos.

Para a criação desta obra, foram realizadas entrevistas e aplicados questionários aos familiares dos músicos ou aos próprios; consultados alguns dos principais periódicos da Madeira; analisadas as partituras musicais históricas dos autores estudados e realizada uma pesquisa iconográfica para complementar e enriquecer as informações recolhidas.

Alice, Alice... onde vais?

Juliana Andrade - Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia



Foto Direção Regional de Educação

Alice, Alice...onde vais? foi um bailado, estreado a 25 de maio de 2013, em formato plateia ativa, que para além de envolver as escolas convidadas (como pressupõe um espetáculo nestes moldes), também envolveu os pais das alunas de dança intervenientes. Foi protagonizado pelas classes de dança da minha responsabilidade e pelo grupo de dança, da Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia, *InCORPOrARTE*, sob a minha direção artística.

Inspirado na história, “Alice no País das Maravilhas”, um conto recheado de fantasia, surrealismo e emoção, *Alice, Alice...onde vais?* é dedicado aos mais pequenos e aos mais crescidos e envolveu a plateia numa viagem curiosa pelo mundo misterioso da Alice. Este conto, original de Lewis Carroll, mais recentemente metamorfoseado por Tim Burton, levamos a saborear personagens absurdas: chapeleiros loucos, gatos matreiros, um coelho apressado, uma rainha alienada com suas tropas submissas e a maravilhosa Alice que deambula numa descoberta encantadora de um mundo por ela imaginado. Um lugar onde a invenção e o sonho não têm limites.

Neste bailado, a plateia pôde mergulhar na capacidade surpreendente de criar mundos maravilhosos nas nossas mentes, através do sonho ou da simples imaginação...

Foi delicioso viajar no imaginário infantil que todos

nós possuímos e guardamos para sempre.

Será que a Alice estava perdida? Para onde lhe levaram os pensamentos? Onde foi a Alice?

Foi nesta última questão que trabalhei com as minhas alunas, através de uma análise dos momentos da história, da personagem principal e de todas as outras por elas imaginadas. Trabalhamos também a observação das diferentes interpretações já existentes deste conto e acima de tudo das ilações que os elementos envolvidos, desde os 5 até aos 18 anos de idade, tiraram do trabalho de pesquisa realizado.

Com as alunas mais novas trabalhei a caracterização da Alice, quem era e como era a Alice... todas elas acrescentaram adjetivos para caracterizar esta menina, que se transformaram em movimentos criados pelas mesmas. Este foi o ponto de partida, para começar a história e, de acordo com as idades mais avançadas, fomos trabalhando de uma forma mais abstrata e com as personagens mais místicas.

O grupo *InCORPOrARTE* teve um papel de ligação entre as cenas e transformou-as em momentos mais elaborados e simbólicos.

Este espetáculo não contemplou apenas a dança, foram criados momentos de performance com palavras, textos e canções. Para além de dançarem, as crianças tiveram um momento de movimento e texto em simultâneo, bem como uma apresentação da peça cantada pelas escolas envolvidas.

A pintura foi um elemento fulcral para a compreensão mais explícita deste mundo imaginário e absurdo do bailado. Através da obra realizada pela artista plástica Filipa Silva, que desenhou cada cena com imagens e títulos associados, foi possível relacionarmos melhor todo este trabalho, o que o enriqueceu significativamente. Todas as telas, de cada cena pintadas, foram colocadas em exposição na entrada do teatro para serem visualizadas ao pormenor pelo público no final do espetáculo.

O trabalho dos pais neste bailado foi essencial, pois para além de cederem o seu tempo e disponibilidade



para os ensaios das crianças, também participaram na dança, com palavras e sons, criando uma interação intensa entre o palco e a plateia. Este trabalho conjunto com os pais promoveu a sua motivação, aumentou a consciencialização relativamente a esta atividade (dança) e favoreceu a ligação entre os mesmos e

o trabalho dos filhos, bem como a ligação entre os próprios pais. As crianças sentiram-se orgulhosas dos pais e os pais do trabalho delas.

Como banda sonora usufruímos de diversas músicas, provenientes de contos mágicos, do compositor Danny Elfman. Todos os textos e letras de canções foram criados por mim, bem como a mistura e a ligação entre as músicas, tornando o bailado eloquente e homogeneizado. O ambiente mágico e envolvente criado pelo desenho de luz foi igualmente um dos meus papéis, que veio trazer à peça a misticidade necessária neste contexto.

Todo este trabalho foi sem dúvida uma associação entre diferentes áreas artísticas, a dança, a música, a pintura e mesmo o teatro, através dos textos e das palavras proferidas pelos intérpretes e pelos pais. Todas estas áreas se complementam e é cada vez mais urgente perceber a riqueza destes trabalhos multidisciplinares para o público e para as crianças intervenientes.

IV Congresso de

Educação Artística

Paulo Esteireiro - *Divisão de Investigação e Multimédia*



A Direção Regional de Educação promoveu nos passados dias 5 e 6 de setembro o *IV Congresso de Educação Artística*. Este evento foi operacionalizado pela Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia e decorreu na Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia.

Este ano o Congresso centrou-se em três temas principais: (1) *Arte como forma de Inclusão e Terapia* (2) *Arte e Multimédia* (3) *Relação entre Escolas e Comunidade Cultural envolvente*.

Em cada uma das sessões plenárias, nas quais se abordaram globalmente os três grandes temas da conferência, foram apresentados exemplos de boas práticas principalmente no relacionamento entre escolas e associações culturais, na produção

de pequenos filmes em contexto educativo e nas estratégias de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. A apresentação destas boas práticas serviu certamente de inspiração aos professores e agentes culturais presentes na sala.

Prémio Educação Artística 2013

Todos os anos um projeto madeirense que relacione artes e educação é premiado no âmbito do congresso. O *Prémio Educação Artística 2013* foi entregue à Associação dos Amigos da Arte Inclusiva - *Dançando com a Diferença*, que sucedeu assim ao Núcleo de Música da Escola Francisco Franco (2010), à Associação Musical e Cultural *Xarabanda* (2011) e ao Grupo de Teatro *O Moniz-Carlos Varela* (2012).

Com uma qualidade indiscutível, o Grupo *Dançando com a Diferença* alcançou no espaço de pouco mais de uma década um prestígio notável, no âmbito regional, nacional e internacional, tendo contribuído para uma excelente melhoria do panorama da educação artística regional.

Este Grupo teve e continua a ter um crucial impacto na vida de vários jovens e mereceu, por isso, o reconhecimento da organização do *IV Congresso de Educação Artística*.

O Diretor Artístico do Grupo, o Dr. Henrique Amoedo e a Presidente da Direção da Associação, Dra. Cecília Berta, estiveram presentes no congresso para receber pessoalmente o *Prémio Educação Artística 2013*, tendo sido ovacionados pela assistência. O prémio



Foto Direção Regional de Educação

foi entregue pelo Diretor Regional de Educação, Dr. João Estanqueiro.

Atuação da Orquestra de Ponteado

A Orquestra de Ponteado foi o grupo em destaque no *IV Congresso de Educação Artística*, tendo protagonizado o principal concerto deste evento. Este projeto está inserido na Associação Musical e Cultural *Xarabanda* e visa promover e valorizar a prática dos cordofones tradicionais madeirenses (braguinha, rajão e viola d'arame), através da interpretação de um repertório que combina a tradição com um repertório diversificado, que passa pelos géneros pop, rock, ligeiro, erudito, entre outros, sempre numa tentativa de exploração de novas potencialidades sonoras e técnicas destes instrumentos. A Orquestra foi orientada pelo professor Roberto Moniz.



Taekwondo é para Todos!

Sofia Pires - Centro de Atividades Ocupacionais do Funchal - São Roque

Este projeto foi escrito na sequência de um exame de Taekwondo para cinto negro (1.º Dan), com a finalidade de observar (teoricamente) de que forma esta pode ser uma arte marcial benéfica para jovens com necessidades especiais.

No seguimento desta ideia, e com o objetivo dos jovens poderem usufruir de todos os benefícios inerentes a esta arte marcial, o presente projeto foi implementado no Centro de Atividades Ocupacionais do Funchal em S. Roque, em outubro de 2012.

Os princípios do Taekwondo são: Cortesia, Integridade, Perseverança, Autodomínio e Espírito indomável. Vemos através destes valores, uma preocupação com as questões transversais da conduta humana, compreendendo assim que podemos oferecer ao utente, além das vivências motoras, um grande subsídio sociocultural. Logo, no âmbito dos centros de atividades ocupacionais, as aulas de Taekwondo mostraram-se de uma

importância especial para o desenvolvimento motor, social e emocional destes jovens, confrontando-os com situações de desafio, associadas a vivências de “ser capaz”, tornando-os mais confiantes, motivados e com uma melhor autoestima.

No I Campeonato da Madeira de Taekwondo estes jovens apresentaram uma demonstração inédita, mostrando-se à altura do desafio, revelando desse modo que são capazes.

Tendo em conta todos os aspetos positivos que este projeto tem vindo a demonstrar, devido a um trabalho de equipa, e ao protocolo com a Associação de Taekwondo da Madeira, a ideia é continuar a trabalhar para aumentar o número de jovens praticantes de Taekwondo nos Centros de Atividades Ocupacionais e quem sabe no futuro estes participarem nos jogos paraolímpicos.



Foto Direção Regional de Educação

Ação da DSEAM divulgada internacionalmente

Paulo Esteireiro - *Divisão de Investigação e Multimédia*

O Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical (CIPEM), do Instituto Politécnico do Porto, publicou recentemente dois artigos científicos, em revistas internacionais de referência na área da educação musical, sobre a ação de 30 anos do então Gabinete Coordenador de Educação Artística (GCEA), atual Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia da Direção Regional de Educação.



Foto Direção Regional de Educação

Os estudos foram editados na revista do *International Journal of Music Education* (*Revista Internacional de Educação Musical*), publicada pela conceituada *Sociedade Internacional de Educação Musical* (*International Society for Music Education – ISME*), e na *Music Education Research* (*Investigação em Educação Musical*), publicação igualmente de referência e indexada na *Web of Science*.

O artigo publicado na *Music Education Research* intitula-se *Música e expressão dramática nas escolas primárias na Ilha da Madeira - narrativas de propriedade e liderança* e foi editado em 2013¹. Por sua vez, o texto que foi publicado no *International Journal of Music Education* tem como título *Trinta anos de educação musical e expressão dramática na Ilha da Madeira: Enfrentando os desafios futuros*², tendo sido editado já em 2014.

Estes dois artigos juntam-se, assim, a outros que foram publicados pelo CIPEM, no âmbito de uma investigação que este Centro realizou entre 19 de novembro de 2007 e 30 de novembro de 2010,

sobre a ação do GCEA no 1.º ciclo do ensino básico (CEB). A investigação foi coordenada pela Doutora Graça Mota, professora coordenadora do Instituto Politécnico do Porto e Presidente do CIPEM, e foi financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia com a referência PTDC/CED/72112/2006.

A investigação baseou-se num estudo de caso sobre o ensino das expressões musical e dramática no 1.º CEB, nas escolas da Região Autónoma da Madeira (RAM) e onde, através do GCEA, foi dada uma atenção especial à formação de professores nestas áreas. O interesse para esta investigação, releve-se, advém do facto das escolas do 1.º CEB da RAM serem, neste aspeto, um caso particular, na medida em que desde 1980 as expressões musical e dramática têm vindo a ser implementadas naquele nível de ensino de forma consequente.

As diretrizes do Ministério da Educação no sentido da implementação da escola a tempo inteiro e das atividades de enriquecimento curricular nas escolas do 1.º CEB tornaram esta investigação sobre a Madeira ainda mais pertinente.

Assim, segundo a coordenadora da investigação, “o estudo aprofundado do projeto que decorre na RAM revestiu-se da maior relevância no sentido de compreender, por um lado, como a educação artística em geral e a Expressão Musical e Dramática, em particular, podem ser implementadas de forma consequente em todo o território nacional e, por outro, qual o seu contributo quer a nível da formação de professores, quer da formação mais alargada das crianças e jovens deste país. Finalmente, não será demais referir que esta questão não se limita a ter uma expressão nacional, já que em múltiplas instâncias internacionais se discute a melhor forma de pôr em prática uma educação artística de qualidade desde os primeiros anos de escolaridade”.

Notas

¹ No original: *Music and drama in primary schools in the Madeira Island – narratives of ownership and leadership*.

² No original: *Thirty years of music and drama education in the Madeira Island: Facing future challenges*.

Educação em Debate

Revista *Diversidades*

Entre os dias 14 de junho e 4 de julho de 2013, a Direção Regional de Educação promoveu o Encontro *Educação em Debate*, destinado a docentes de todos os níveis de ensino, membros dos órgãos de gestão e outros técnicos na área da educação. Este evento formativo, que decorreu na Escola Profissional Dr. Francisco Fernandes, teve como objetivo desencadear espaços de reflexão e de discussão, com vista a proporcionar a partilha de conhecimentos em diversos contextos educacionais e auxiliar os profissionais nas suas práticas educativas.

A sessão de abertura contou com a presença do Sr. Secretário Regional da Educação e Recursos Humanos e do Diretor Regional de Educação. Após os discursos de boas-vindas e de enquadramento desta iniciativa, os presentes puderam assistir à apresentação do livro *Google Earth na Sala de Aula*, pelo autor Luís Antunes e a uma comunicação proferida pelo Dr. Elmano Santos sobre o Passado e o Presente do Desporto Escolar.

Este encontro foi constituído por sete grandes painéis, divididos em mesas-redondas, realizadas em simultâneo:

- *Desporto Escolar* estruturado em 10 mesas - Núcleo de Atividades Motoras Adaptadas; Diretores (1.º ciclo do ensino básico - CEB) Delegações escolares; Prof. de Expressão e Educação Físico-Motora (EEFM) do Funchal (1.º CEB); Prof. de EEFM Este e Oeste (1.º CEB); Conselhos Executivos (2.º, 3.º CEB e secundário); Coordenadores do Desporto Escolar; Coordenadores de Atividade Interna; Orientadores de Equipa/Grupo (OEG) Oeste (2.º, 3.º CEB e secundário); OEG Funchal (2.º, 3.º CEB e secundário) e OEG Este (2.º, 3.º CEB e secundário).

- *Formação Pessoal e Social* composto por 3 mesas - Carta da Convivialidade; Educação para a segurança e prevenção de riscos e Projetos de formação pessoal e social.

- *Escolas a Tempo Inteiro* organizado pelas seguintes temáticas - Áreas curriculares; Atividades de enriquecimento do currículo (Biblioteca, Apoio ao

estudo e Ocupação dos tempos livres); Atividades de enriquecimento do currículo - Tecnologias de informação e comunicação e Órgãos de gestão nas escolas do 1.º ciclo do ensino básico.

- *Educação de Infância* com o tema Reflexões sobre a Educação de Infância.

- *Da Educação Regular à Educação Especial* dinamizado com 5 mesas temáticas: Elegibilidade para a educação especial: Intervir para prevenir; Medidas educativas no âmbito do Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M, de 31 de dezembro; Funções e papéis dos vários intervenientes no processo educativo de alunos com necessidades educativas especiais; Inclusão e liderança nas escolas e A intervenção das equipas multidisciplinares nas escolas.

- *Expressão/Educação Artística no Ensino Genérico* constituído por 5 mesas dedicadas aos temas Projeto de Expressão Musical e Dramática/ Áreas Artísticas no Pré-Escolar e 1.º CEB (33 anos de existência); Projeto de Expressão Plástica no 1.º CEB - Enriquecimento do Currículo (14 anos de existência); Projeto Regionalização do Currículo de Educação Musical no Ensino Básico (7 anos de existência); Modalidades Artísticas nos 2.º e 3.º CEB e secundário (10 anos existência) e Outros projetos artísticos regionais que envolvem alunos do 1.º CEB: “Ações de sensibilização”, “Plateias Ativas” e “Crescer a Cantar”.

Durante 5 dias de intenso trabalho, os diversos participantes tiveram oportunidade de debater questões essenciais ao sucesso da educação e partilhar experiências, boas práticas, bem como algumas dúvidas e inquietações. Estes momentos formativos conduziram a reflexões conjuntas e culminaram com a apresentação das conclusões dos diferentes painéis e com a sessão de encerramento do encontro, que contou com a presença do Adjunto do Secretário Regional da Educação e Recursos Humanos, do Diretor Regional dos Recursos Humanos e da Administração Educativa e do Diretor Regional de Educação.



Fotos Direção Regional de Educação

Comemorações do 25.º aniversário do Serviço Técnico de Formação Profissional

Glória Gonçalves - Serviço Técnico de Formação Profissional



A 26 de setembro de 2013 celebrou-se o 25.º aniversário do Serviço Técnico de Formação Profissional (STFP), da Direção Regional de Educação (antigo Serviço Técnico de Formação Profissional e Emprego Protegido de Deficientes, da Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação).

Para assinalar esta importante data desenvolveram-se diversas iniciativas, de 19 a 27 de setembro, com o objetivo principal de sensibilizar a população em geral para o trabalho que ao longo destes 25 anos se desenvolveu ao nível da formação profissional de jovens e adultos com necessidades especiais (NE), bem como a sua integração no mundo laboral.

Nos dias 19 e 20 participou-se no Programa *Hora 10* da RDP Madeira, de Marta Cília, dedicado às temáticas Formação Profissional e Integração no Mundo Laboral de pessoas com necessidades especiais.

No dia 23 de setembro inaugurou-se no *Espaço Infoart* - Secretaria Regional da Cultura, Turismo e Transportes, uma exposição alusiva aos 25 anos, que esteve patente ao público de 24 a 26 de setembro.

Ainda no *Espaço Infoart*, nos dias 24 e 25 de setembro, decorreram conversas informais denominadas “Café de fim de tarde”, subordinadas, respetivamente, às temáticas “Retrospectiva da

formação profissional” e “O emprego no séc. XXI”.

O dia 26 de setembro foi dedicado a atividades de convívio com os formandos do STFP.

As iniciativas terminaram a 27 de setembro com a Palestra “Políticas de formação e emprego”, com a entrega de certificados a 17 formandos e com uma festa convívio na qual se cantou os parabéns e fez-se um brinde especial. Este dia contou com a intervenção e participação do Exmo. Senhor Secretário de Estado do Emprego, Dr. Octávio Oliveira.

A comemoração deste 25.º aniversário, além de dar a conhecer à população em geral o trabalho desenvolvido no âmbito da formação profissional e integração profissional da população com NE, pretendeu ainda, homenagear todos aqueles profissionais que abraçaram este projeto, desde a sua nascença - o desafio de criar o Centro Regional de Formação Profissional de Deficientes, vocacionado para assegurar a formação técnico profissional e o acompanhamento da inserção na vida ativa das pessoas com deficiência. Estes profissionais iniciaram, há 25 anos, também eles um projeto pessoal e profissional de louvar. Foi necessário observar, aprender, experimentar, desbravar... mas valeu a pena, valeu a pena porque os resultados, o sucesso alcançado por estes jovens e adultos com necessidades especiais são o sucesso dos próprios profissionais.

O presente e o futuro constroem-se com os passos dados no passado. Como qualquer outra instituição de formação esta, ao longo do tempo, adaptou-se às mudanças e moldou-se às necessidades de uma sociedade exigente.

Inicialmente a formação era ministrada totalmente na Instituição, mais tarde abriu-se à comunidade empresarial e às instituições públicas de toda a Região, onde, até hoje, os jovens formandos têm a

possibilidade de usufruir da formação em contexto de trabalho.

Após esta descentralização, e mais recentemente, assistiu-se a uma nova reestruturação da oferta formativa, visando organizar uma oferta de formação inicial e contínua de dupla certificação, ajustada às necessidades das pessoas com necessidades especiais, em conformidade com os Referenciais de Formação Adaptados do Catálogo Nacional de Qualificações, e contemplando ainda “percursos individualizados” não integrados neste catálogo.

Perante esta realidade podemos dizer que 25

anos são um marco de maturidade, que permitem afirmar que estamos aqui para mais 25 anos com o objetivo primordial de potenciar a formação e a empregabilidade dos jovens e adultos com deficiência e/ou necessidades especiais, de forma a garantir maior autonomia e a integração social dos mesmos, promovendo continuamente uma política de inclusão social e laboral desta população.

Resta-nos agradecer a todas as empresas privadas e entidades públicas que apoiaram e patrocinaram as comemorações dos 25 anos do STFP sem as quais não seria possível torná-las realidade.



Fotos Direção Regional de Educação



50 anos... percursos com história

2 a 11 dezembro



Programa de atividades · Semana Regional da Pessoa com Necessidades Especiais · 2013



"... uma janela aberta, eivada de esperança, sobre o mundo complexo da deficiência"
Eleutério de Aguiar, 1982