



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

# RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado em Educação Pré-escolar e  
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Valorização e operacionalização da Expressão e Educação Físico-  
Motora na perspetiva de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Sara Rodrigues Lapa



Instituto Politécnico  
de Viana do Castelo

Sara Rodrigues Lapa

## **RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

Valorização e operacionalização da Expressão e Educação Físico-Motora  
na perspetiva de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico  
Área curricular: Expressão e Educação Físico-Motora

Trabalho realizado sob a orientação do  
Professor Doutor Francisco José Miranda  
Gonçalves

E coorientação da  
Professora Doutora Margarida Alves

Maio de 2020

## AGRADECIMENTOS

O presente relatório final, assinala o terminar de uma das etapas mais importantes da minha vida. Esta caminhada está a acabar, e assim a realização de um sonho. Ao longo deste caminho, várias foram as pessoas com quem me fui cruzando, que me acompanharam, e de alguma forma contribuíram para que eu chegasse até aqui. Assim, não poderia deixar de agradecer, todo o apoio e carinho que recebi ao longo desta jornada, deixo aqui as mais sinceras palavras a cada um de vocês.

Agradecer ao Doutor Francisco Gonçalves e à Doutora Margarida Alves, por toda a orientação ao longo deste relatório. Obrigada pela vossa dedicação, atenção, disponibilidade e por partilharem comigo todos os vossos conhecimentos.

A todos os professores da Escola Superior de Educação, que me acompanharam ao longo da licenciatura e do mestrado, obrigada por todo o profissionalismo transmitido e por todos os conselhos, que ajudaram a construir este estudo.

À educadora Elena por todo o apoio, por todas as palavras de conforto, pelo carinho, durante uma das maiores experiências da minha vida, por me fazer sentir em casa. Ao professor Paulo, pela transmissão de todos os seus conhecimentos, pelas palavras de encorajamento a cada dia, por me ensinar a ser uma melhor profissional, e a encarar da melhor forma todas as adversidades.

O meu maior agradecimento vai para os meus pais, sem vocês não poderia ter chegado até aqui. Obrigada do fundo do meu coração, por tudo o que fazem por mim, por toda a ajuda, por todo o amor. Por acreditarem sempre em mim incondicionalmente, e por me darem esta oportunidade. À minha irmã, por ser a minha grande inspiração, o meu exemplo, obrigada por todas as vezes que me escutaste e por todas as palavras.

À minha família por todo o carinho e encorajamento, especialmente à minha avó, por todo o apoio incondicional.

Agradecer à Marta Terra, meu par de estágio, mas acima de tudo minha amiga, por todos os momentos, por todas as palavras, por todos os sorrisos e por todas as lágrimas que superamos juntas. Obrigada, porque contigo todos os obstáculos que pareciam inalcançáveis foram mais que ultrapassados.

À Diana Carolina, por ser um anjo na minha vida, por nunca me deixar, porque tu me fazes sorrir como mais ninguém faz, a ti agradeço-te com todo o meu coração.

À Sílvia Pereira, minha eterna companheira, companheira de quarto, companheira das horas boas e más, companheira nas loucuras, a ti por todos os momentos inesquecíveis que passamos juntas, por fazeres parecer tudo tão mais fácil nos momentos mais complicados. Obrigada amiga por tudo!

À Andreia Simões, por estares do meu lado, por me ouvires sempre que precisei, por toda a tua ajuda, por todas as palhaçadas, por todos os teatros, por todas as tuas palavras de incentivo, por nunca deixares de acreditar em mim, sem ti não teria sido igual.

À Maria Pinto, pelos infinitos abraços que me deu nos momentos em que mais precisei

À Tânia Rodrigues, minha companheira de quarto mais mau feitio, mas com um coração enorme. Obrigada por todos os momentos que passamos, por todas as noites mal dormidas, devido a mil e um sorrisos.

À Joana Giestas, por estar sempre presente, por nunca falhar. À Catarina, à Andreia, à Luísa, obrigada pelo vosso carinho e por todos os momentos fantásticos que passamos.

À Rita, à Isa e à Mafalda por serem aquelas amigas incansáveis, por me ouvirem sempre a falar sobre o mesmo assunto, e que mesmo assim tinham sempre alguma palavra de força, encorajamento e apoio para me dar, a vocês o meu gigante obrigada.

Por fim, agradecer a todas as crianças com quem tive a oportunidade de me cruzar nos diferentes contextos, por todos os momentos inesquecíveis que me proporcionaram, sem elas nada disto teria sido possível.

A todos vós, obrigada!

## RESUMO

O papel da Expressão e Educação Físico-Motora foi, ao longo do tempo, ganhando maior importância e destaque no processo de ensino e de aprendizagem. Todavia, apesar deste reconhecimento, a prática da Expressão e Educação Físico-Motora nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico portuguesas tende a não coincidir com o definido pelos organismos competentes. O presente estudo tem como objetivo conhecer as perceções dos professores titulares de turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico quanto à importância que atribuem à Expressão e Educação Físico-Motora, no que diz respeito à compreensão que detêm do programa curricular, ao planeamento e avaliação e a possíveis dificuldades na execução do programa e prática da Expressão e Educação Físico-Motora nas escolas. Neste sentido, a metodologia adotada teve um carácter qualitativo de teor descritivo e interpretativo, privilegiando-se o método de recolha de dados como, o inquérito por entrevista. Os resultados obtidos por meio do tratamento da informação recolhida apontam para o facto da importância da Expressão e Educação Físico-Motora estar cada vez mais presente. Contudo, existe um desfasamento entre teoria e prática na medida em que os docentes revelam ter dificuldade na compreensão do programa, falta de formação específica na área e insegurança em trabalhar certos conteúdos com os alunos.

**Palavras-chave:** Expressão e Educação Físico-Motora; 1.º Ciclo do Ensino Básico; valorização; perspectivas dos professores.

## **ABSTRACT**

The role of physical education became increasingly important in the teaching-learning process. However, the practise of physical education in primary education tends to not match what is defined by the competent organizations. The objective of the present study is to discover the perception of primary school teachers concerning the importance they attribute to physical education, in which refers to their understanding of the curriculum, the planning and evaluation and possible difficulties in the execution of the program and practise of physical education in school. The methodology adopted was of qualitative character, descriptive and interpretative, and the privileged method of collecting data was the review, conducting interview. The results obtained through the processing of information show that the importance of physical education is more present. However, there is a theoretical-practical gap, as long as, apparently, there is a difficulty in understanding the content for teaching practise, lack of comprehension of the programme, missing formation in the area or insecurity in working certain contents with the students.

**Keywords:** physical education, primary school, appreciation, perception of teachers.

## ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	ii
RESUMO .....	v
ÍNDICE GERAL .....	vii
ÍNDICE DE QUADROS.....	ix
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	x
LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS .....	xi
INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA .....	2
<b>CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS .....</b>	<b>3</b>
Caraterização do Contexto Educativo do Ensino Pré-Escolar .....	3
<b>Caraterização do meio local .....</b>	<b>3</b>
<b>Caracterização geral da escola .....</b>	<b>4</b>
<b>Caraterização da sala .....</b>	<b>5</b>
<b>Caracterização do grupo .....</b>	<b>5</b>
<b>Intervenção Educativa .....</b>	<b>6</b>
Caraterização do Contexto Educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	10
<b>Caraterização do meio local .....</b>	<b>10</b>
<b>Caraterização geral da escola.....</b>	<b>10</b>
<b>Caraterização da sala .....</b>	<b>11</b>
<b>Caraterização da turma .....</b>	<b>12</b>
<b>Intervenção educativa .....</b>	<b>13</b>
PARTE II –TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO .....	21
TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO .....	22
Pertinência do estudo .....	22
REVISÃO DA LITERATURA .....	25
Breve nota histórica – A Educação Física .....	25
O sistema educativo Português – Lei de Bases do Sistema Educativo.....	30
Matriz do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	31
A Expressão e Educação Físico-Motora no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	32
Importância da Expressão e Educação Físico-Motora para o desenvolvimento global da criança e o seu lugar no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	34
Contributo para a saúde e estilo de vida saudável .....	38
O papel do professor na Expressão e Educação Físico-Motora no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	41

Perspetivas dos professores acerca da Expressão e Educação Físico-Motora.....	42
<b>METODOLOGIA</b> .....	45
Objeto de investigação e participantes do estudo .....	45
Opções metodológicas .....	46
Métodos e instrumentos de recolha de dados .....	48
Entrevista .....	48
Gravações de áudio.....	49
Análise e tratamento dos dados .....	50
Calendarização da ação.....	53
<b>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS</b> .....	55
Parte B- Caracterização do entrevistado.....	55
Parte C – Conceções/opiniões sobre a importância do currículo de Expressão e Educação Físico-Motora .....	62
Parte D – Estratégias utilizadas durante as aulas de Expressão e Educação Físico-Motora...	79
Parte E – Perspetiva dos docentes acerca da importância da Expressão e Educação Físico-Motora .....	84
<b>DISCUSSÃO DE RESULTADOS</b> .....	90
<b>CONCLUSÕES</b> .....	92
Perceções dos professores quanto à importância da no 1.º CEB .....	92
Compreensão e utilização do programa curricular de EEFM.....	92
Planeamento e avaliação das aulas de EEFM.....	93
Entraves na execução do programa e prática da EEFM nas escolas.....	94
<b>Limitações do estudo</b> .....	95
<b>Recomendações para estudos futuros</b> .....	95
<b>PARTE III - REFLEXÃO GLOBAL DA PES</b> .....	97
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	103
<b>ANEXOS</b>	
<b>Anexo 1 – Planificação Modelo: 1.º CEB</b>	
<b>Anexo 2 – Entrevista</b>	
<b>Anexo 3 – Consentimento informado/ autorização da gravação</b>	
<b>Anexo 4 – Consentimento informado</b>	

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Horário Ensino Pré-Escolar.....	7
Quadro 2: Horário 1º CEB.....	15
Quadro 3: Matriz Ensino Básico .....	31
Quadro 4: Categorias e subcategorias de análise .....	52
Quadro 5:Calendarização da ação.....	54
Quadro 6: Caracterização geral dos participantes .....	59

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Género dos participantes .....	56
Gráfico 2: Área de formação inicial dos participantes .....	57
Gráfico 3: Habilitações literárias dos participantes.....	57
Gráfico 4: Tempo de serviço dos participantes.....	58
Gráfico 5: Conhecimento dos blocos programáticos .....	67
Gráfico 6: Bloco de maior dificuldade para os docentes.....	69
Gráfico 7: Bloco de menor dificuldade para os docentes .....	70
Gráfico 8: Critérios de avaliação utilizados pelos docentes.....	74
Gráfico9: Modalidades de avaliação utilizados pelos docentes.....	75
Gráfico 10: Estratégias de formação de turma .....	80
Gráfico 11: Tipos de aulas em EEFM. ....	84
Gráfico 12: Importância da EEFM e outras áreas.....	87

## **LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS**

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CNAPEF – Conselho Nacional de Associação de Profissionais de Educação Física e Desporto

EAFM – Expressão Artística e Físico-Motora

EEFM – Educação e Expressão Físico-Motora

EF – Educação Física

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PRODEFCE – Programa de Desenvolvimento de Educação Física e Desporto Escolar

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

## **INTRODUÇÃO**

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.

Encontra-se organizado segundo três capítulos principais. O primeiro refere-se ao enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada (PES), seguindo-se o projeto de investigação desenvolvido e, por fim, a reflexão final sobre a PES I e II.

O capítulo I apresenta a descrição dos contextos educativos nos quais se realizou a PES, tanto no Ensino em Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico, caracterizando-se esferas como o meio local, o contexto escolar, a sala de aula e o grupo/turma no qual decorreu a intervenção. Além disso, apresenta-se o percurso da intervenção educativa, explorando as diferentes áreas de conteúdo trabalhadas nos dois contextos, bem como algumas estratégias utilizadas.

O capítulo II refere-se ao estudo da investigação desenvolvido. Apresenta-se, primeiramente, a pertinência do estudo, o problema e as questões de investigação. Segue-se a revisão da literatura, a qual evidencia a fundamentação que sustenta o trabalho de investigação, objetivando uma boa compreensão da base teórica, por meio de uma recolha e análise bibliográfica. Posteriormente, expõe-se a metodologia adotada, integrando as opções metodológicas, os métodos e instrumentos de recolha de dados, procedimentos de análise de dados, a calendarização do estudo e a análise das diferentes categorias selecionadas. O capítulo termina com a apresentação das conclusões do estudo, as suas limitações e recomendações para futuras investigações.

O capítulo III contém uma análise reflexiva sobre o percurso desenvolvido ao longo da PES I e II.

Este relatório finda com as referências bibliográficas e com os anexos que serviram de suporte a todo este processo.

**PARTE I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

---

## **CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS**

Nesta secção, pretende-se apresentar a caracterização dos contextos educativos no qual decorreu a Prática de Ensino Supervisionada. Esta caracteriza-se como a última fase do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, concluindo-se após a composição do presente relatório de investigação e respetiva defesa.

A Prática de Ensino Supervisionada, está organizada em duas partes. No primeiro semestre a intervenção caracteriza-se ao nível da Educação Pré-Escolar e, no segundo semestre a intervenção é no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Primeiramente, será apresentada uma breve descrição do meio local, tal como, os seus aspetos culturais, sociais e económicos, de ambos os contextos. Seguidamente, apresenta-se a caracterização geral do jardim de infância ou escola básica, espaço envolvente, assim como o grupo e a turma participante deste estudo. Posteriormente, é apresentado o Percurso Educativo efetuado durante as intervenções, enfatizando as áreas de conteúdo exploradas.

### **Caraterização do Contexto Educativo do Ensino Pré-Escolar**

#### **Caraterização do meio local**

O contexto educativo a caracterizar, vivenciado durante o programa Erasmus, situa-se em Andaluzia, uma comunidade autónoma de Espanha. Localiza-se na parte meridional do país e é constituída por oito províncias, entre elas: Almeria, Cádiz, Córdoba, Huelva, Jaén, Málaga, Sevilha e Granada, sendo que a mobilidade teve como destino a última.

A cidade tem uma área total de 88 km<sup>2</sup> e, em 2013, tinha cerca de 237 818 habitantes, encontrando-se situada numa zona urbana, ou seja, relacionada com a vida na cidade. A instituição de acolhimento, mais propriamente a Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Granada, localiza-se no centro da cidade, numa zona de comércio, envolta por outros institutos escolares e equipamentos coletivos e sociais como teatros, livrarias, bancos, bares, correios e paróquias.

### **Caracterização geral da escola**

Esta instituição insere-se num grupo de 12 colégios privados distribuídos por toda a Espanha, apresentando uma oferta educativa desde a idade pré-escolar até ao nível de escolaridade obrigatória. A direção do colégio é constituída por dois elementos, sendo uma delas é uma irmã de Deus e a ou diretora pedagógica, que se encontra responsável pelo funcionamento académico do colégio.

O colégio é subvencionado, bilingue e religioso e dispõe de espaços interiores e exteriores. O edifício central é estruturado por três níveis educativos distintos, destinados ao ensino pré-escolar, 1.º ciclo e ensino secundário.

No bloco do ensino pré-escolar existem três pisos, com duas salas de aula em cada. No rés-do-chão, estão as salas para as crianças dos três anos, no seguinte para as de quatro anos e, no último piso, para a faixa etária dos cinco. Neste, também existe uma sala dedicada a alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Neste bloco educacional situa-se, ainda, uma cantina e uma pequena sala destinada ao armazenamento de materiais.

O ginásio, apesar de localizado no espaço do bloco do 1.º ciclo, é utilizado também pelas crianças do ensino pré-escolar. Porém, nunca utilizado em simultâneo.

Estes dois blocos, ensino pré-escolar e 1.º ciclo, estão separados pela secretaria que, por sua vez, se separam do recinto destinado ao ensino secundário, por um pátio, em que a parte superior é reservada para crianças até ao 1.º ciclo e a parte inferior para os restantes alunos. O espaço exterior apresenta uma dimensão significativa, é totalmente cimentado e apresenta um coberto que possibilita o recreio em dias chuvosos.

Em relação aos recursos humanos, o centro dispõe de seis educadoras de infância, uma professora de apoio a tempo parcial que circula por todas as salas e o professor de educação especial. Quanto ao corpo não docente, existem o cozinheiro, duas assistentes da cantina e duas assistentes de secretaria.

### **Caraterização da sala**

A sala de intervenção, relativa aos cinco anos de idade, é espaçosa, retangular, com cerca de 25 metros quadrados, e encontra-se bem decorada, isto é, em conformidade com os temas que se introduzem ao longo das sessões.

Relativamente ao mobiliário, é seminovo e completo, encontrando-se devidamente adequado à faixa etária que abrange e é espaçoso o suficiente para o trabalho individual das crianças, sendo que estão distribuídas quatro por mesa. Na zona central da sala, encontra-se uma parte destacada a verde, imitando um “tapete”, onde se realizam diversas atividades, e que está rodeado pelas mesas das crianças.

Cada uma delas dispõe, ainda, de duas gavetas para guardar os seus materiais. Além disso, a sala tem um armário para acomodar diversos materiais de uso coletivo e uma estante, dividida por temas, entre eles: jogos, livros, materiais de construção, materiais das artes e puzzles. A sala dispõe, igualmente, de uma televisão e de um leitor de DVD. A mesa da educadora ocupa uma posição central, voltada para o quadro interativo, permitindo uma fácil movimentação. Também existe, além deste, um quadro tradicional.

Exteriormente, existe a casa de banho, devidamente equipada para ambos os géneros.

### **Caracterização do grupo**

O grupo é constituído por 26 crianças, metade de cada sexo, e, na sua maioria, as crianças tinham cinco anos de idade. No entanto, três delas apenas tinham quatro anos, sendo que estas completavam os cinco anos antes do mês de dezembro.

Uma das crianças do grupo, com seis anos, encontrava-se em fase de diagnóstico para verificar se era sobredotada realizando, inclusive, tarefas relativas ao 1.º ciclo. No restante grupo, foi possível verificar diferentes níveis de desenvolvimento.

A maioria das crianças já sabia ler e escrever todas as letras e algumas palavras. No entanto, três delas demonstravam maiores dificuldades comparativamente às restantes, necessitando de um maior apoio para a realização das tarefas diárias. A par disto, apresentavam maiores dificuldades de concentração e atenção.

A nível do comportamento em contexto de sala de aula, as crianças demonstravam bom comportamento e concentração, gerando um ambiente de

aprendizagem estimulador e organizado, e seguiam as regras de conduta, como o respeitar a vez para falar. Demonstravam-se, além disto, interessados e bastante participativos e, na sua maioria, demonstravam-se motivados para trabalhar nas tarefas diárias. Consequentemente, apresentam uma relação de proximidade com a escola, manifestando assim o seu interesse pelas diferentes aprendizagens.

### **Intervenção Educativa**

A prática profissional teve início em outubro, concretizando-se em quatro dias por semana, no horário compreendido entre as 9h e as 14h. A intervenção decorreu durante, aproximadamente, três meses, com o objetivo de cooperar com todas as tarefas propostas pela educadora.

A primeira semana foi de observação e de adaptação, não só por me encontrar a realizar o programa Erasmus, pois era o primeiro contacto com o sistema de ensino espanhol, como também pela observação da turma, inerente ao plano do estágio, com o propósito de conhecer o grupo, as suas características e comportamentos, as metodologias de ensino adotadas, bem como o funcionamento global do sistema de ensino espanhol. O sistema apresenta algumas diferenças relativamente ao português, sendo uma delas o horário, que é mais reduzido.

A adaptação da educadora estagiária demonstrou-se bastante positiva, pois o facto de ser portuguesa revelou-se motivador para as crianças dada a sua curiosidade em querer saber detalhes de Portugal e da língua portuguesa e vice-versa. O diálogo não se revelou um entrave para a comunicação com as crianças, visto que dominava levemente a língua espanhola. Nas primeiras semanas estabeleceu-se um maior contacto com crianças que apresentavam maiores dificuldades, pois necessitavam de um apoio individualizado.

A intervenção realizou-se num colégio privado que possuía a sua própria metodologia de ensino e todas as educadoras a colocavam em prática. Sendo um colégio cristão, a religião ocupava um lugar importante na educação, tal como a sua metodologia, apoiada nos três C's: capacidades, competências e coração. Ou seja, uma aprendizagem cooperativa em que o trabalho em equipa é valorizado para se conseguir alcançar objetivos comuns e onde a cooperação com o próximo deverá existir para que a igualdade e a caridade sejam promovidas.

Desta forma, o plano anual do centro tem como objetivos:

*“Favorecer o desenvolvimento integral e harmonioso da personalidade do aluno para que este seja consciente do seu papel na sociedade, seja capaz de acolher a fé e dar resposta livre, pessoal e comprometida.”*

*“Potenciar o Amor, a Paz e a Justiça entres todos os membros da Comunidade Educativa para que sejam conscientes desta missão e esta possa ser desenvolvida em um clima de disponibilidade e serviço.”* (Proyecto educativo del centro, 2016 p. 5)

Para uma apresentação mais concreta de como funcionavam as sessões no pré-escolar, apresenta-se, de seguida, o horário das rotinas e jornada escolar.

Quadro 1: Horário Ensino Pré-Escolar

Hora	Rotinas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9:00-9:15	Saudação e Oração	Saudação e Oração				
9:15-9:30	Assembleia	Assembleia				
9:30-10:30	Trabalho individual	Motricidade	Trabalho individual			
10:30 - 10:45	Pequeno-almoço	Pequeno-almoço				
10:45 - 11:15	Recreio	Recreio				
11:15- 11:30	Entrada/ Relaxamento	Entrada/ Relaxamento				
11:30- 12:15	Trabalho individual ou em grupo	Leitura e Escrita	Religião	Leitura e Escrita	Religião	Lógico-matemática
12:15- 13:00		Inglês	Leitura e Escrita	Inglês	Inglês	Inglês
13:00- 13:45		Plasticina	Construção	Puzzles	Jogos	Filme
13:45- 14:00	Saída	Recolha, ordem e despedida				

As áreas trabalhadas são a leitura e escrita, o inglês, a religião, lógico-matemática e a motricidade.

Relativamente às rotinas, todas as crianças tinham um livro de atividades, considerado como um manual, destinado a cada área de trabalho. Na hora de trabalho individual, todos os dias, na primeira parte da manhã, realizava-se uma ficha de trabalho de acordo com a temática a trabalhar.

Durante a intervenção, o grupo explorou o tema da Antiga Roma, tempo da manhã que me foi reservado. No mesmo livro, realizavam-se as tarefas relacionadas com a lógico-matemática, geralmente através da utilização dos policubos.

A segunda parte do dia era, geralmente, dedicada a uma das outras áreas e procedia-se também à realização de uma ficha de trabalho do livro.

Acerca das aprendizagens de cada área, na área do Espanhol, da leitura e escrita, abordava-se a oralidade, envolvendo também uma leve introdução à gramática, com a aprendizagem de alguns verbos e substantivos. A leitura e escrita realizavam-se através da visualização do “monossílabo”, um macaco falante que ensinava as diversas letras do abecedário e, em seguida, procedia-se à realização da ficha de trabalho indicada no livro referente à letra. Em relação à matemática, realizavam diversas atividades com os policubos, a escrita dos números até ao 100 e adições com resultado até ao 6, por exemplo. Na área do inglês foram abordados conteúdos como os números, as cores, as partes da escola, as partes do corpo humano, os animais selvagens e as partes da casa. Todas as sessões faziam-se acompanhar pela mascote, o dinossauro Dex, e pelo seu respetivo livro de fichas de trabalho. Na área da religião existia, também, uma mascote, a boneca Sara, que contava histórias bíblicas e, posteriormente, apresentava sempre uma tarefa a realizar.

A motricidade era responsabilidade da educadora titular baseava-se em jogos, geralmente simples e quase sempre sem evoluções. A título de exemplo, uma das atividades consistia em espalhar pelo espaço bolas de diversas cores e pedir apenas para recolherem as relativas à cor pedida. Com o desenrolar das aulas, a atividade poderia ter diferentes níveis de complexidade, como, por exemplo, após recolherem as bolas da cor pretendida colocá-las num recipiente da mesma cor, executando diferentes formas de locomoção (a saltar, só com um pé, entre outros).

O desenrolar das aulas mantinha-se sempre igual. No início do dia as crianças sentavam-se na zona central da sala no chão, realizando a saudação, a oração e a assembleia e, em seguida, explicava-se a ficha de trabalho relativa à primeira parte da manhã. Seguidamente, ocorria o tempo destinado para o lanche e para o recreio. Ao voltar do recreio realizava-se o relaxamento, que consistia na audição de uma música relaxante, percorrendo um pincel pelo corpo do colega. No final do dia tinham um momento livre para realizar as atividades propostas no horário apresentado anteriormente.

A intervenção baseava-se na cooperação com a educadora ao longo dos três meses, revelando-se cada vez mais ativa ao longo do tempo. Inicialmente, a educadora estagiária foi responsável pelas horas dedicadas ao estudo da língua inglesa e, ao longo das intervenções, pelos restantes conteúdos. As sessões iniciavam-se com o recordar dos conteúdos abordados anteriormente e, em seguida, novos conteúdos que daí derivavam eram explorados.

O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) é bastante explorado no sistema de ensino, todos os dias era utilizado o quadro interativo para a realização de alguma atividade e para a visualização de vídeos sobre alguma temática. No colégio, as TIC representavam uma ferramenta que facilitava a qualidade de aprendizagem e de desenvolvimento da criança, demonstrando-se um recurso muito atrativo para as crianças.

Uma vez que se tratava de um colégio religioso, um dos dias que era celebrado por todas as salas do ensino em educação pré-escolar era o dia da “Maria niña”, em que as seis salas se juntavam num espaço onde estava colocada a imagem da “Maria niña” e aí todas as crianças do ensino pré-escolar rezavam e cantavam em honra dela.

A relação da educadora com os encarregados de educação era bastante direta e permanente, uma vez que os pais contactavam com a educadora caso alguma criança não pudesse ir ao colégio e a educadora também mantinha contacto com os pais. Existia um grupo de WhatsApp, uma aplicação que consiste na troca de mensagens, com todos os pais da turma para manterem o contacto e onde eram trocadas informações importantes. Por outro lado, existia também uma plataforma na internet onde eram comunicadas as reuniões e trabalhos a realizar em casa pelas crianças. Além disso, as notas finais das crianças também eram inseridas nessa plataforma.

## **Caraterização do Contexto Educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

### **Caraterização do meio local**

O contexto educativo aqui caraterizado, no qual decorreu a Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), insere-se numa freguesia pertencente ao concelho de Viana do Castelo, na margem esquerda do Rio Lima.

A freguesia onde o centro escolar está situado apresenta uma área total de 6,62  $km^2$  e é constituída por 7.817 habitantes (INE, 2011), apresentando assim uma densidade populacional de 1180,8 hab/ $km^2$ . Está localizada numa área suburbana, considerada carenciada, dado o número de bairros sociais que acolhe.

### **Caraterização geral da escola**

O centro educativo onde se desenvolveu este projeto integra um agrupamento constituído em janeiro de 2013 (o seu funcionamento iniciou-se em abril desse ano, com a nomeação da Comissão Administrativa Provisória) pela agregação de outros dois agrupamentos resultante da reestruturação da rede escolar. Situa-se no concelho de Viana do Castelo e a sua área de influência estende-se por dez freguesias, abrangendo cerca de 72  $km^2$ . O Agrupamento é composto por 16 unidades orgânicas, com tipologias diversas, desde estabelecimentos com um único nível de ensino, até estabelecimentos que englobam três níveis de ensino.

A Escola Básica em questão alberga alunos desde o ensino pré-escolar até ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo esta uma escola com uma estrutura física de pequenas dimensões. A estrutura que acolhe os dois níveis de ensino é a mesma, existindo uma sala destinada aos alunos do ensino pré-escolar, no piso inferior, e as restantes três salas destinadas ao ensino do 1.º ciclo, distribuem-se pelo 1.º piso. O piso inferior comporta ainda a sala dos professores, a cantina e uma outra sala de aula utilizada para dar aulas de apoio e um pequeno armário destinado à arrumação de materiais relativos à área da expressão e educação físico-motora. No 1.º piso está também disponível uma pequena sala com materiais de apoio relativos às atividades letivas nas áreas de Matemática, Estudo do Meio e Português.

Relativamente ao espaço exterior, a escola apresenta um espaço aberto e um pequeno coberto que possibilita momentos de lazer em dias de chuva.

Em relação aos recursos humanos, o centro escolar concilia três professores titulares, uma educadora de infância, dois professores de apoio, duas professoras de educação especial a tempo parcial e uma psicóloga. Possui, ainda, duas professoras que trabalham na parte administrativa da escola. Existem, igualmente, três professores destinados às Atividades de Enriquecimento Curricular, nomeadamente da Expressão e Educação Físico-Motora, Expressão Plástica e Inglês. Relativamente ao pessoal não-docente, existem cinco assistentes operacionais, sendo que um destes assistentes tem uma função mais ativa durante os intervalos intervindo como um monitor que realiza atividades com os alunos durante os tempos em que estes se encontram no intervalo.

### **Caraterização da sala**

A intervenção ocorreu numa turma de 1.º e 2.º ano de escolaridade, cuja sala apresenta dimensões apropriadas face às necessidades dos 15 alunos que constituem a turma.

A nível de espaço e de iluminação, apresenta boas condições de trabalho, dispondo de janelas que proporcionam a entrada de luz natural. A nível de materiais disponíveis para utilização durante as aulas, foram identificadas algumas carências.

As mesas duplas que constituíam a sala, foram sendo reposicionadas na sala de aula de formas distinta ao longo da PES II, de forma a encontrar a melhor forma de adequação para a turma. Dispunha de uma mesa para o professor, um quadro preto, um quadro branco pequeno e vários quadros de cortiça. No entanto, revelava falhas a nível de materiais tecnológicos não dispondo de computador para o professor ou videoprojector. Pela sala estavam distribuídos três armários de arrumação para livros e cadernos dos alunos e, também, para materiais didáticos.

## **Caraterização da turma**

A PES II realizou-se numa turma de 1.º e 2.º ano de escolaridade.

O grupo com o qual foi realizada a PES II é constituído por quinze alunos, três raparigas e doze rapazes. Destes, treze são do 2.º ano de escolaridade e dois gémeos do 1.º ano, com seis anos de idade, uma rapariga e um rapaz. A restante turma apresenta idades compreendidas entre os sete e os nove anos. Neste grupo, existem sete repetentes, sendo que seis não transitaram uma vez no 2.º ano e um desses alunos não transitou por duas vezes no 2.º ano.

Existem três alunos com NEE que recebem acompanhamento de um professor especializado ao longo da semana, sendo importante referir que, ao longo da PES II, mais dois alunos foram sinalizados para integrarem este grupo, perfazendo assim um total de cinco alunos.

Os alunos apresentam pouca autonomia necessitando de bastante apoio para realizar as tarefas propostas, além disso as dificuldades na concentração e atenção são acentuadas, sendo que o bom comportamento e o cumprimento de regras são um problema geral da turma. Os alunos demonstram grandes dificuldades em respeitarem-se mutuamente e também aos adultos, sendo a área de formação pessoal e social trabalhada ao longo da PES II com a turma devido à necessidade de esta melhorar os seus comportamentos, por diversas vezes agressivos e desajustados, para que estes possam desenvolver melhores atitudes e promover melhores valores e princípios.

O grupo apresenta maiores dificuldades nas áreas do Português e da Matemática, sendo que é mais perceptível na área do Português. Neste concreto, a nível da leitura e da escrita as suas dificuldades são muito acentuadas, sendo que existem alunos que ainda não sabem ler e ainda não reconhecem todos os grafemas das letras. O discurso oral é pouco fluente, na produção de escrita os alunos apresentam variadíssimos erros ortográficos e dificuldade na articulação de ideias escritas.

A nível das habilitações literárias os familiares dos alunos possuem, no máximo, o 12.º ano, havendo 5 casos em que apenas concluíram o 4.º ano de escolaridade. As atividades profissionais recaem, maioritariamente, sobre o comércio. Existem, da mesma forma, diversos casos de desemprego em que as famílias vivem do rendimento social de inserção.

Existem, na turma, casos de alunos que vivem apenas com a mãe ou com o pai e, até mesmo, apenas com os avós ou algum parente próximo. Devido à escola estar localizada num meio bastante carenciado e problemático alguns pais encontram-se presos, o que leva a que os alunos envolvidos neste tipo de situações tenham diversos problemas comportamentais devido ao facto de se encontrarem numa situação familiar mais delicada.

A nível das atividades de enriquecimento curricular, nem todos os alunos do grupo frequentam estas atividades e, por diversas vezes, mesmo os alunos que estavam inscritos nestas atividades eram proibidos pelos professores de as frequentar por mau comportamento.

No que diz respeito ao comportamento em sala de aula, é notória uma má gestão do espaço e dos materiais por parte de todos os alunos, que não conseguiam manter um caderno organizado, apesar das várias tentativas das professoras estagiárias.

Foi possível verificar que as aulas de expressões são um motivo de entusiasmo, principalmente a Expressão e Educação Físico-Motora e as expressões artísticas, lecionadas pelas professoras estagiárias. A nível da expressão musical os alunos também demonstram um entusiasmo bastante positivo, porém estas aulas eram lecionadas por um profissional da área. No entanto, o controlo da turma era sempre complicado. Nas aulas de Expressão e Educação Físico-Motora visto que estas eram realizadas num espaço exterior, o controlo do grupo era bastante difícil, os alunos não sabiam cumprir qualquer tipo de regras e o seu mau comportamento multiplicava-se.

Segundo esta caracterização, considera-se que a turma demonstrava bastantes problemas a nível comportamental e também ao nível da aprendizagem, abaixo do que é proposto para o ano de escolaridade em causa.

### **Intervenção educativa**

Esta intervenção no 1.º CEB decorreu entre o dia 20 de fevereiro e o dia 31 de maio de 2017. Este período foi dividido em dois momentos, um inicial de observação/interação e outro destinado à implementação.

O primeiro decorreu durante as três semanas iniciais, destinadas a observar a metodologia utilizada pelo professor cooperante, conhecer a turma a nível

comportamental e níveis de desenvolvimento/aprendizagem dos alunos. Durante este período foi possível criar uma interação próxima com os alunos, visto que estes apresentavam grandes dificuldades de aprendizagem, potenciando o apoio individualizado a cada um deles.

Posteriormente a este período sucederam-se onze semanas de intervenção, cinco semanas para cada professora estagiária e a restante semana regida em conjunto. As sessões de regência aconteciam três dias por semana, exceto em duas das semanas que foram intensivas (cinco dias).

Neste período de regências, exploraram-se as diferentes áreas curriculares previstas, respeitando o tempo definido pelo horário da turma para cada área disciplinar.

Para uma apresentação mais concreta de como funcionavam as sessões no 1.º ciclo, apresenta-se o horário da turma.

Quadro 2: Horário 1º CEB

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9:00 – 9:30	Português	Música	Português	Português	Matemática
9:30 – 10:00		Matemática			
10:00 – 10:30					
10:30 – 11:00	Intervalo da manhã				
11:00 – 11:30	Acompanhamento ao Estudo	Estudo do Meio	Matemática	Acompanhamento ao Estudo	Português
11:30 – 12:00	Expressões Artísticas			Oficina Complementar	
12:00 – 12:30					
12:30 – 14:30	Hora de almoço				
14:00 – 16:00	Matemática	Português	Expressões Artísticas	Matemática	Estudo do Meio
16:00 – 16:30	Intervalo da tarde				
16:30 – 17:30	AEC – Expressão Plástica	AEC -	AEC – Música	AEC -	AEC – Educação Física

Na área do Português foram explorados todos os domínios presentes no programa e metas curriculares: Oralidade, Leitura e Escrita, Iniciação à Educação Literária e Gramática.

Relativamente ao domínio da Oralidade fomentou-se a interação discursiva, os princípios de cortesia e formas de tratamento, escutar discursos breves e construir conhecimentos sabendo referir o essencial de textos ouvidos. Da mesma forma, foi trabalhada a introdução de um novo vocabulário através de um tema novo e a sua utilização de forma correta, o falar de forma audível e realizar a articulação correta das palavras, a utilização da entoação e dos ritmos adequados à situação. As atividades realizadas neste domínio permitiram aos alunos desenvolver uma maior capacidade de

comunicação e expressão conseguindo, assim, terem uma participação mais ativa durante as aulas.

No domínio da Leitura e Escrita foram realizadas atividades em que estes dois domínios se interligavam. Para tal, criaram-se diversas atividades onde se potenciava o gosto pela leitura e pela produção de texto, bem como o domínio da ortografia e pontuação, a transcrição de textos e a criação de novos textos por parte dos alunos.

Relativamente ao domínio da Iniciação Literária, baseou-se numa iniciação em que foi possível escrever, em termos pessoais, pequenos textos e inventar histórias. Potenciar a escuta de pequenos textos e a sua leitura promovendo o seu reconto foram também algumas das estratégias utilizadas. Da mesma forma, foram alvo de planificação a compreensão do essencial de textos escutados e lidos, a antecipação de conteúdos com base no título e nas ilustrações e a realização de leituras em coro.

No que diz respeito ao domínio da Gramática, foram abordadas temáticas como as regularidades do funcionamento da língua, a identificação do morfema base de uma palavra, verbos e adjetivos, sinónimos e antónimos, entre outros. Estes temas foram abordados de forma didática e com recurso a materiais manipuláveis para que as crianças pudessem ter uma maior predisposição para a aprendizagem.

Na área da Matemática foram abordados vários domínios presentes no programa como Números e Operações, Geometria e Organização e Tratamento de Dados. No que concerne ao primeiro domínio, Números e Operações, foram abordados conteúdos sobre os algoritmos da adição e subtração, cálculo mental e problemas de um ou dois passos. Relativamente ao cálculo mental, este era desenvolvido ao longo das aulas, sendo que a aplicação do jogo “Quem sou?” foi uma estratégia implementada, para que estes resolvessem diversas operações e se mantivessem motivados e concentrados. Durante este jogo é distribuído por cada aluno um cartão, este cartão identifica-se como sendo um número, por exemplo, “Sou o 48”, apresentando uma operação. Quando o aluno que tem um cartão com a operação  $20+28$ , o que tinha que o cartão com a resposta, deveria levantar-se e questionar sobre a operação presente no seu cartão para a restante turma. Desta forma, desenvolviam o cálculo mental.

No domínio da Geometria foram abordados conteúdos acerca da localização e orientação no espaço tendo sido desenvolvidas atividades relacionadas com voltas inteiras, meias voltas e quartos de volta. Desenvolvemos ainda atividades com figuras

geométricas, abordando polígonos, triângulos e quadriláteros, sólidos geométricos – poliedros e não poliedros, pirâmides, cones, vértice, aresta e face e a construção de figuras com eixo geométrico. Durante este processo de aprendizagem é de salientar que sempre que possível, este domínio foi abordado através de materiais manipuláveis. A medida, a massa e o volume e a capacidade, também são conteúdos deste domínio, sendo que foram realizadas tarefas que envolviam distância e comprimento, comparação de medidas de comprimento em dada unidade e unidades do sistema métrico. No que toca à massa, foram realizadas comparações de massas em balanças de dois pratos, utilizando o quilograma como unidade de medida. No que diz respeito ao volume e capacidade, os conteúdos desenvolvidos foram relativos à ordenação de capacidades em recipientes, o litro como unidade de medida e a comparação de volumes de objetos por imersão em líquido contido num recipiente. Sempre que eram abordados cada um dos diferentes conteúdos, as estagiárias envolviam sempre materiais, dos quais os alunos poderiam usufruir, de forma a ajudar nas aprendizagens de cada conteúdo. Foram ainda realizadas tarefas dentro deste domínio relacionadas com o tempo e o dinheiro.

No que toca ao domínio da Organização e Tratamento de dados, abordamos conteúdos como a representação de conjuntos através do diagrama de Venn e Carroll e sobre a representação de conjuntos, através das tabelas de frequência absolutas, gráficos de pontos, de barras e pictogramas em diferentes escalas.

Estes conteúdos foram abordados de uma forma didática e apelativa, apostando sempre em jogos e materiais manipuláveis, tendo em conta as dificuldades sentidas pelos alunos nesta área curricular, permitindo assim colmatar algumas debilidades dos alunos a este nível.

No que respeita ao Estudo do Meio, do Bloco 1 – à descoberta de si mesmo, foram lecionados conceitos acerca do corpo abordando os órgãos dos sentidos, explorando-os através de várias atividades lúdicas em que os sentidos eram colocados à prova, distinguindo objetos pelo cheiro, cor, sabor, textura e forma. O mesmo se verificou para os sons, cheiros e cores do ambiente. Realizaram-se de igual forma atividades inerentes ao Bloco 2 – à descoberta dos outros e das instituições, abordando temas relacionados com os modos de vida e funções de alguns membros da comunidade, incluindo as profissões e os meios de comunicação. Referente ao Bloco 3

– à descoberta do ambiente natural, foram explorados alguns animais comuns existentes no ambiente próximo, realizando atividades sobre animais selvagens e animais domésticos, para que os alunos pudessem reconhecer os diferentes ambientes onde vivem os animais, as suas características e recolher dados acerca do seu modo de vida. Durante estas atividades de exploração foram disponibilizados os vários computadores Magalhães existentes na escola para que os alunos recolhessem a informação necessária sobre o animal e assim se mantivessem ativos, concentrados e interessados nos conteúdos a aprender. Ainda na área do Estudo do Meio, foi explorado o bloco 5 – à descoberta dos materiais e objetos. Neste bloco foi realizada uma experiência que se encontra no programa destinada ao primeiro ano de escolaridade, mas que a turma nunca tinha vivenciado. Assim sendo, realizaram-se experiências com a água com o intuito de reconhecer que materiais afundam e flutuam.

No que se refere à Expressão e Educação Físico-Motora, existia no horário uma hora semanal destinada a esta área, sendo esta à quarta-feira, na hora de expressões artísticas, mas nem sempre foi possível cumprir devido às condições meteorológicas e ao facto de a escola não possuir um espaço coberto devidamente destinado a esta área. De duas em duas semanas, esta hora era também ocupada com uma aula de atletismo levada a cabo por uma professora especialista da área. Durante estas aulas foram trabalhados três dos blocos patentes no programa, o bloco 1 – perícia e manipulação, o bloco 2 – deslocamentos e equilíbrios e o bloco 4 – jogos. Esta escolha recaiu sobre o facto de os alunos ainda estarem muito pouco desenvolvidos a nível motor, visto que eram raras as vezes que tinham expressão e educação físico-motora e também devido à escassez de materiais e espaços existentes no centro educativo com este fim.

No que diz respeito à Educação Musical, esta detinha no horário uma hora semanal destinada, sendo lecionada por um professor da área. Deste modo, as estagiárias não lecionaram de forma específica esta área, uma vez que a única possibilidade de abordagem desta área foi interligando-a em alguns momentos com a área do Português.

Relativamente à Expressão Dramática, foram realizadas atividades relativas ao Bloco 1 – jogos de exploração e ao Bloco 2 – jogos dramáticos. Os alunos dramatizaram pequenas histórias criadas por eles e dramatizaram diferentes frases articulando assim

esta área com o Português. Foram, ainda, construídos fantoches pela turma, o que proporcionava uma dramatização mais real e participativa por parte dos alunos.

Ao longo das implementações foram estabelecidas ligações entre as várias áreas curriculares de modo a harmonizar aprendizagens de qualidade aos alunos, considerando-se este um elemento favorecedor no envolvimento das aprendizagens dos alunos.

As atividades desenvolvidas ao longo deste percurso promoveram aprendizagens significativas e fomentaram o gosto pela escola e por aprender novos conteúdos.

Ao longo do percurso, as estagiárias participaram e organizaram projetos que envolviam a comunidade e a escola. Como exemplo, a Festa do Carnaval que decorreu durante as semanas de observação, na qual as estagiárias tiveram a oportunidade de participar no desfile realizado pela escola.

Foram realizadas atividades promovidas pela escola, tais como visitas de estudo à Casa dos Nichos em Viana do Castelo, onde pode ser vista parte da arqueologia do concelho, com destaque para o período da Pré-história, Idade do Ferro e Romanização. Simultaneamente, visitou-se a biblioteca municipal da cidade, mais especificamente o serviço de leitura especial, onde os alunos tiveram uma conversa com a responsável desta área e verificaram que existe um computador com software específico para a leitura de ecrã e reconhecimento de texto escrito em Braille. Outra visita de estudo realizada foi ao Museu do Brinquedo Português, que inclui uma exposição de brinquedos por ordem cronológica, década a década, ajudando assim a entender o caminho que percorreram os brinquedos até aos dias de hoje.

A nível do Agrupamento de Escolas foram realizadas as Jornadas da Felicidade com o objetivo de levar os alunos a entenderem o que de verdade os faz feliz. Neste âmbito, uma das atividades consistiu em cada aluno levar um “Baú de Memórias” em que cada aluno deveria ter algo que fosse importante para eles e que os deixasse feliz ao contar a sua história. Esta atividade revelou-se bastante importante, porque a turma tinha muita dificuldade em expressar os seus sentimentos e emoções, sendo que no final foram partilhados abraços e proferiram o que sentiam uns pelos outros. Outra atividade foi a visualização de um filme intitulado a “A Viagem de Arlo”, que nos conta a história

de um jovem e de um aptossauro que juntos enfrentam diversos perigos, alertando para os sentimentos de companheirismo, generosidade e confiança.

Para além destes projetos organizados pela escola ou agrupamento, as estagiárias organizaram um *peddy-paper* para toda a escola pela freguesia onde esta se insere. Este foi organizado na altura da Páscoa, mais concretamente antes das férias, em que as diversas turmas da escola foram divididas em grupos e tinham que chegar ao destino final, onde estavam as estagiárias com diversas atividades para realizarem ao longo do dia. Para este *peddy-papper* foi criada a história de um coelho curioso e brincalhão, que englobava todas as pistas necessárias para concluir com sucesso a atividade. Para a consecução da mesma, foi necessário envolver a comunidade, uma vez que as pistas para os diversos lugares a serem descobertos foram deixadas ao longo de várias lojas de comércio local. Ao longo de todo o percurso os alunos tinham que responder a diversas questões e desafios de modo a conhecerem um pouco melhor o local onde viviam, mantendo-os motivados. Esta atividade realizou-se na parte da manhã, sendo que durante a tarde as estagiárias organizaram uma caça aos ovos da Páscoa dentro da própria escola, acompanhando cada turma individualmente na descoberta dos ovos escondidos pelos diferentes locais da escola.

Apesar de esta data não estar incluída no decurso da PES II, as estagiárias participaram nas atividades realizadas pela escola para o dia mundial da criança, sendo que prepararam uma série de atividades fora da escola a serem desenvolvidas na parte da manhã pelas crianças. Em anexo (anexo 1) apresenta-se uma das planificações elaboradas.

## **PARTE II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO**

---

## **TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO**

Apresenta-se, nesta secção, o corpo do trabalho de investigação no qual se aprofunda a pertinência do estudo e as questões subjacentes que lhe serviram de mote e orientação. De seguida, desenvolvem-se partes fulcrais para a compreensão do estudo, como a fundamentação teórica, a metodologia, a apresentação e discussão dos dados e, por fim, as conclusões do estudo, respetivamente.

### **Pertinência do estudo**

A importância da Expressão e Educação Físico-Motora (EEFM), é vasta não só pelo seu cunho educativo, mas, de igual forma, pelo seu contributo para o desenvolvimento de hábitos de vida saudáveis. Assim sendo, a EEFM contribui para o desenvolvimento motor, cognitivo e sócio afetivo da criança ao promover uma condição de bem-estar e de satisfação pessoal, prontidão e disponibilidade para momentos de esforço, intelectuais e emocionais e, ainda, para a conciliação de relações interpessoais, conduzindo a um contributo na formação de personalidade (Ministério da Educação, 1992).

Pela sua reconhecida importância, a EEFM foi contemplada no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico e encarada como disciplina obrigatória do sistema educativo, gerando-se um conjunto de linhas orientadoras para uma prática educativa consciente e preparada. O programa procura oferecer conteúdos que promovam nos alunos um enriquecimento da qualidade de vida, tornando-os mais ativos na sua vida futura e estimulando o processo de socialização, por meio de uma prática regular de atividade física no seu quotidiano (Ministério da Educação, 2004).

Sendo uma área obrigatória no currículo, pressupõe-se que possua um conjunto de benefícios para o desenvolvimento dos alunos, com características semelhantes às das restantes áreas em termos de aprendizagens. No entanto, observando a matriz disponível pelo Ministério da Educação, pode constatar-se que a carga horária distribuída pelas diferentes áreas curriculares obrigatórias apresenta uma disparidade quanto ao tempo disponibilizado para cada uma das áreas. Podemos, então, perceber que o Português e a Matemática possuem um mínimo de 7 horas semanais, Estudo do

Meio com um mínimo de 3 horas semanais e para as Expressões Artísticas e Físico-Motoras um mínimo de três horas semanais.

O sedentarismo está cada vez mais presente no dia a dia das crianças, cada vez mais inativas e mais sedentas pelo tecnológico. A escola desempenha um papel essencial neste equilíbrio, na motivação e estimulação para a prática de atividade física, representando um meio indispensável na promoção do gosto pelo exercício físico estruturado e não estruturado. Deste modo, a escola deve promover uma série de experiências que permitam o desenvolvimento integral da criança, tanto ao nível físico como social e emocional e uma coerente gestão da sua vida (Ministério da Educação, 2004).

Neste sentido, a inclusão da EEFM no currículo é indispensável, tal como podemos perceber através do seguinte excerto:

“a inclusão da educação física no currículo é o facto de os seus benefícios, conteúdos e processos específicos serem aspetos essenciais do sucesso educativo, da saúde presente e futura e da elevação cultural do indivíduo e da sociedade – aspetos que não podem ser garantidos por nenhuma das outras áreas do currículo, nem substituídas pelo recreio. São dois tempos com características diferentes, não existindo, por isso, qualquer sobreposição.”  
(Ministério da Educação, 1992, p. 14)

No documento da “Organização Curricular e Programas” do 1.ºCEB pode verificar-se que a EEFM se constitui como parte integrante do currículo de frequência obrigatória no 1.º CEB. O programa apresenta uma subdivisão em blocos programáticos, que devem ser desenvolvidos de forma diferenciada, conforme o ano de escolaridade dos alunos e os objetivos que se desejam atingir.

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, verificou-se que a área de EEFM era abordada como segundo plano, sujeita a padrões de lecionação precária na escola e não contemplando, assim, as necessidades básicas de desenvolvimento das capacidades físicas e motoras dos alunos neste ciclo. Perante a análise dos documentos, é possível certificar a EEFM como obrigatória, o que significa que os docentes têm a obrigatoriedade de lecionar esta área. No entanto, parece ainda existir alguma dificuldade face à sua implementação.

Assim sendo, o estudo apresentado pretende demonstrar as concepções e conhecimentos dos professores relativamente à operacionalização e lecionação da EEFM no 1.º CEB, bem como a importância que lhe é atribuída.

De acordo com o descrito, este estudo teve como objetivo conhecer a opinião dos professores relativamente ao currículo de EEFM, apurar o modo de implementação global e específico da EEFM pelos professores no processo de ensino e as dificuldades que surgem ao fazê-lo. Portanto, considerando o estipulado, procurou-se traçar um plano de ação que permitisse conhecer as percepções de professores titulares de turma do 1.º CEB quanto à:

- Importância da EEFM no ensino do 1.º CEB;
- Compreensão e utilidade do programa curricular de EEFM;
- Planeamento e avaliação das aulas de EEFM;
- Entraves na execução do programa e prática da EEFM nas escolas;
- Valorização da EEFM no desenvolvimento integral da criança.

## **REVISÃO DA LITERATURA**

Nesta secção apresenta-se a recolha bibliográfica que sustenta o presente estudo e pretende contribuir para uma melhor compreensão do projeto de investigação. Está organizada em diversos tópicos, sendo que cada um deles pretende, através da visão de vários autores, enquadrar o problema em questão.

### **Breve nota histórica – A Educação Física**

Desde a origem da Educação Física que a mesma tem servido diversos fins e propósitos, de acordo com época, política ou ideologia vigente. Recuando poucas centenas de anos, o início da Educação Física é remetido para o século XVIII, tendo sido equiparada ao trabalho manual e à formação militar. Nesta fase, a Educação Física era “um pouco marginalizada” e “sem grande expressão”, de acordo com o Ministério da Educação (Gabinete Coordenador do Desporto Escolar, 1996, p. 29). É essencial mencionar que esta área destinava-se apenas a algumas classes sociais, como a nobreza, tal como se verificava no Colégio Real dos Nobres, em Lisboa. Apenas no finalizar do século é que a prática do exercício físico foi sendo mais valorizada, sendo reconhecida como parte essencial ao desenvolvimento global do cidadão, a ser incluído “na educação das crianças desde a mais tenra idade” (Ferreira & Ferreira, 1999, p. 141).

Porém, não se pode afirmar que os avanços nesta área do saber se fizeram notar com a intensidade e o mérito devidos, pois, como Gomes (1992, p. 65) refere, inicia-se a “história da sua não história”, numa época de conflitos políticos, resultando na mudança constante de governos e ministros. Isto viria a repercutir-se nas reformas da instrução primária que tiveram lugar. Deste modo, a disciplina de Educação Física tornou-se obrigatória no 1.º CEB em 1836, com a Reforma da Instituição Primária, decretada em 15 de novembro, sob o governo de Passos Manuel. Daí em diante, fez parte do currículo do 1.º CEB até ser retirada com a “Contra-Reforma” e restituída, novamente, por D. António Costa no ano de 1870, assim continuando até 1894, com a Reforma de João Franco, acrescentando o exercício físico ao ensino básico (Carvalho, 1985).

A partir do século XX, as reformas educativas nesta área continuam, no entanto, já não se verifica a exclusão e reinserção da Educação Física. Segundo o mesmo autor, uma nova reforma no ensino primário dá-se em 1901 tendo em consideração o tempo que as crianças passam na escola, devendo, por isso, o Estado responsabilizar-se também pelo “desenvolvimento gradual das suas forças físicas” e, claro, pela “manutenção da sua saúde (p. 662)”. O referido autor adianta, ainda, que esta reforma, como outras, parece não ter atingido os objetivos pretendidos dado o pouco interesse em saber se a prática das atividades físicas se realizava ou não nas escolas do 1.ºCEB.

Ainda nas palavras do autor suprarreferido, o estatuto desta área começou a aumentar gradualmente daí em diante, mas, ainda assim, sem se colocar na prática o que há muito se havia escrito. Um bom exemplo disso é precisamente o surgimento da Educação Física nos liceus, muito depois do que no 1.º CEB, com a reforma levada a cabo por Eduardo Coelho em 1905, ocupando um lugar de destaque e indispensável no currículo escolar de forma rápida até aos dias atuais. O mesmo não se verificou para o seu ensino nos primeiros anos de escolaridade. Pouco tempo depois, inicia-se a criação de instituições educativas para a formação de professores nesta área, em 1911, aquando da nova reforma do ensino por João de Barros e João de Deus Ramos, a qual começa a encarar a educação do indivíduo como um todo, abrangendo a dimensão física, além da intelectual e moral. Porém, até então, a ginástica educativa imperava sendo constituída maioritariamente por exercícios respiratórios, ou seja, manifestando um carácter essencialmente fisiológico (Neves, 2007).

Durante o governo de Salazar, 100 anos depois de ser referenciada a Educação Física nos currículos, ocorre a chamada Remodelação do Ministério da Instrução Pública, pela mão de Carneiro Pacheco, na qual se podia verificar doze bases essenciais, estando duas delas relacionadas com a atividade física. A primeira, e mais imperativa, a Educação Física e moral e a sexta, na qual se valoriza a mocidade portuguesa, que viria a entrar em decadência mais tarde. Contudo, as suas óticas/concepções militares e médicas estavam ainda bastante enraizadas (Carvalho, 1985). Apenas na década de 50, segundo o Gabinete Coordenador do Desporto Escolar (GCDE) (2001), esta área do saber se desvia destas óticas, perseguindo uma mais educativa.

Mais adiante, em 1972, surge o projeto inovador em Portugal que objetivava a formação de um professor especializado e servia de apoio e aconselhamento técnico

aos professores do ensino primário. Segundo o Gabinete Coordenador do Desporto Escolar (2001), a Educação Física no ensino básico pretendia que tais professores ficassem habilitados a: 1) formar outros formadores; 2) serem agentes de planeamento e supervisores de aulas; e 3) promover a cooperação interinstitucional. Dois anos depois, após a revolução dos cravos, a Educação Física viria a ser assumida em pleno pelo Ministério da Educação e foram elaborados programas em conformidade com outras áreas.

Mais tarde, em 1986, surge a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em que a sua estrutura tem em consideração o desenvolvimento físico e motor dos alunos, fator fulcral e indispensável na formação integral dos futuros cidadãos. Três anos depois, em 1989, por meio do Decreto-Lei n. º289/89, de 29 de agosto, esta área passa a denominar-se por Expressão e Educação Físico-Motora, mudança que foi criticada por alguns autores por camuflar indiretamente a sua importância, desvalorizando-a novamente em relação às demais “áreas nobres” (Neves, 2003).

Até ao final do século, foram delineados programas para esta área no primeiro ciclo do ensino básico, como, por exemplo, o PRODEFDE (Programa de Desenvolvimento de Educação Física e Desporto Escolar), que reúne objetivos, conteúdos e estratégias a serem compreendidos e posto em prática pelos professores, visando a consolidação da intervenção no 1.º CEB na área de EEFM, de acordo com o modelo da monodocência apoiada, e de modo a garantir as condições necessárias para que todas as crianças do 1.º CEB tenham aulas de EEFM pelo menos 2 vezes por semana. Estas sessões de EEFM possuem geralmente entre 30 a 45 minutos de duração e são orientadas de acordo com os objetivos programáticos desta área disciplinar (GCDE, 1998, p. 9). No entanto, como salienta o relatório disponibilizado pela Universidade Lusófona (Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2000), a larga maioria das práticas propostas pelos professores mostravam-se desajustadas, resultado da pouca formação da maioria dos professores do 1.º CEB para interpretar orientações dos programas relativamente a esta área. Neste sentido, Oliveira (2002, p. 156), afirmando que apenas foram elaborados três programas, enaltece que:

todos os programas apresentaram lacunas que dificultaram a sua aplicação por parte dos professores, contribuindo, deste modo, para que a EF no ensino primário não fosse generalizada. Foram consideradas como principais lacunas:

a deficiente especificação dos objetivos, a utilização de uma terminologia ambígua, a constante indicação de bibliografia de apoio para consultar, os erros estruturais e a definição de matérias específicas para cada género.

Segundo Viana (2001, p. 45), a história em Portugal da Educação Física do século XX é, na sua larga maioria, uma história de “indefinições, de subalternidades e de procura de afirmação e independência” face às restantes disciplinas.

Todavia, e de acordo com o Relatório Eurydice, da Comissão Europeia (2013), Portugal e a Finlândia são dois dos países nos quais as reformas curriculares preveem a atribuição de maior importância à EEFM. Portugal distingue-se pelo interesse em alargar a EEFM obrigatória a todos os anos do ensino primário, enquanto a Finlândia está focada no aumento da carga horária letiva. No mesmo pode, ainda, verificar-se que:

Em Portugal não existe, ao nível do ensino primário (do 1.º ao 4.º ano de escolaridade), uma disciplina obrigatória especificamente dedicada à educação física. Contudo, a área disciplinar ‘Expressões’ inclui a prática de atividades físicas. Este país tem vindo a desenvolver um projeto-piloto com o intuito de alargar o programa de educação física a todos os anos do ensino primário. A sua finalidade prende-se com a redução de comportamentos sedentários e o desenvolvimento de hábitos de vida saudáveis. (p. 47)

Atualmente, em todos os países são definidos os principais objetivos/conteúdos da EF nas escolas e, como refere Neves (2007), em alguns casos estes são complementados por uma definição nacional. Quase todos concluem que a EF não se pode cingir a um aumento simples das aptidões físicas do ser humano, mas sim estar intimamente relacionada com um leque muito mais abrangente de competências (incluindo as de carácter emocional e social) e processos cognitivos, ativamente relacionados com a motivação e igualmente com conceitos morais. Assim, a grande maioria identifica a desenvoltura física, pessoal e social dos alunos um objetivo principal, devendo, para isso, ser desviada da sua componente do fazer por simplesmente fazer, e redirecioná-la para o saber-fazer e, mais que isso, compreender aquilo que se faz, atribuindo significado às diferentes ações.

De acordo com Neves (2015), a escola do 1.º CEB vive, atualmente, situações conflituosas quanto à sua gestão pedagógica e administrativa, com origem na proliferação de modelos e de recentes e tumultuosos processos de alteração das suas

formas organizativas, forçando os seus professores e escolas a se “integrarem em realidades administrativas e pedagógicas diversas e heterogéneas” (p. 109). Deste modo, numa recolha de informação que o mesmo autor realizou em 2002/2003, pôde comprovar que existe, nitidamente, uma ausência de políticas claras e definidas para a EF, o que conduz à propagação de intervenções educativas externas ao sistema educativo vigente. De forma a legitimar a EF, o autor atribuiu-lhe seis classificações diferentes consoante a forma de como é implementada na educação: a *EF como Projeto Específico*, em que esta área surge “curricularmente ‘à parte’ como se de algo muito especial se tratasse”; a *EF Monocromática*, que promove atividades exclusivamente de uma ou duas modalidades desportivas apenas; a *EF Ambulante*, que surge ao cargo de uma autarquia local, a qual intervenciona nesta área por meio de uma carrinha, percorrendo as escolas do 1.º CEB com o material desportivo e o respetivo professor; a *EF Empresarial*, que depende do apoio financeiro de empresas; e, finalmente, a *EF Chave na Mão*, que se realiza pelo contrato entre uma Câmara Municipal e a Federação Portuguesa de Ginástica. Estas diferentes realidades poderiam, segundo a perspetiva do mesmo autor, prejudicar uma “perspetiva de futuro para a EF no 1.º CEB” (p. 112).

Em jeito de síntese, a história desta área do saber pode ser sumariada, basicamente, pelas suas fundamentações teóricas ao longo do tempo, que se traduzem na sua importância e, também, pela sua ineficácia quanto à implementação dessas teorias. Apesar de, hoje em dia, a Educação Física e os professores, de forma geral, estarem mais integrados e serem menos discriminados quando comparativamente a outras épocas, tal como aconteceu durante o Estado Novo (Ferreira, 2004, p. 218), e das crescentes tentativas de igualdade que se têm vindo a verificar, a EF parece ser considerada útil e essencial ao ensino mas, simultaneamente, não tão significativa quanto os saberes de outras disciplinas que conduzem ao sucesso escolar e profissional e ao “exercício do poder” (Ferreira, 2004, p. 221).

## **O sistema educativo Português – Lei de Bases do Sistema Educativo**

Como foi referido em parágrafos anteriores, a LBSE rege o sistema educativo em Portugal há mais de 30 anos, estando organizado segundo os diferentes níveis de educação: a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico, o Ensino Secundário e o Ensino Superior. O primeiro destina-se a crianças entre os três e os seis anos, o segundo subdivide-se no 1.º ciclo, entre os seis e os dez anos, no 2.º ciclo, dos dez aos doze, e no 3.º ciclo, dos doze aos quinze anos de idade. Finalmente, o Ensino Secundário, abrange a faixa etária dos quinze aos dezoito anos. Daí em diante, a educação é facultativa.

A LBSE foi aprovada a 14 de outubro de 1986, tendo sofrido alterações posteriormente em 1997, 2005 e 2009. As duas primeiras alterações dizem respeito a questões relacionadas com o acesso e o financiamento do ensino superior e a última esteve relacionada com a proposta para um regime de escolaridade obrigatória para as crianças e jovens em idade escolar e com a consagração da universalidade da educação pré-escolar a partir dos 5 anos de idade.

Segundo consta na alínea b) do artigo 3.º da LBSE, “o sistema educativo organiza-se de forma a contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe em equilibrado desenvolvimento físico” (p. 13).

Este novo sistema veio, assim, traduzir-se no direito universal do acesso à educação e à cultura, sob o qual se compromete uma justa e efetiva igualdade de crianças e jovens.

Relativamente à EEFM, a LBSE acordou que um qualquer professor do 1.º CEB poderia ser coadjuvado no exercício desta área, embora privilegie um ensino em monodocência.

## Matriz do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Na matriz disponível pelo Ministério da Educação, por meio do Decreto-Lei n.º 176/2014, a 12 de dezembro, pode constatar-se que a expressão e educação físico-motora insere-se nas Expressões Artísticas e Físico-Motoras (EAFM). O horário para esse conjunto é de um mínimo de três horas, como transparece da tabela a seguir.

Quadro 3: Matriz Ensino Básico

<b>Ensino Básico – 1.º ciclo</b>	
<b>1.º e 2.º anos</b>	
<b>Componentes do currículo</b>	<b>Carga horária semanal</b>
Português	Mínimo de 7 horas.
Matemática	Mínimo de 7 horas.
Estudo do Meio	Mínimo de 3 horas.
Expressões Artísticas e Físico-Motoras	Mínimo de 3 horas.
Apoio ao Estudo (a)	Mínimo de 1,5 horas.
Oferta Complementar (b)	1 hora.
Tempo a cumprir	Entre 22,5 e 25 horas.
Atividades de Enriquecimento Curricular (c)	Entre 5 e 7,5 horas.
Educação Moral e Religiosa (d)	1 hora.
<b>3.º e 4.º anos</b>	
<b>Componentes do currículo</b>	<b>Carga horária semanal</b>
Português	Mínimo de 7 horas.
Matemática	Mínimo de 7 horas.
Inglês	Mínimo de 2 horas.
Estudo do Meio	Mínimo de 3 horas.
Expressões Artísticas e Físico-Motoras	Mínimo de 3 horas.
Apoio ao Estudo (a)	Mínimo de 1.5 horas.
Oferta Complementar (b)	Mínimo de 1 hora.
Tempo a cumprir	Entre 24 e 27,5 horas.
Atividades de Enriquecimento Curricular (c)	Entre 3 e 5,5 horas.
Educação Moral e Religiosa (d)	1 hora.

(a) Apoio aos alunos na criação de métodos de estudo e de trabalho, visando prioritariamente o reforço do apoio nas disciplinas de Português e de Matemática, de acordo com o n.º 1 do artigo 13.º.

(b) Atividades a desenvolver em articulação, integrando ações que promovam, de forma transversal, a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e de comunicação, de acordo com o n.º 2 do artigo 12.º.

(c) Atividade de caráter facultativo, nos termos do artigo 14.º. No caso de estas atividades serem oferecidas por entidade exterior à escola, o que carece sempre de contratualização, é necessária confirmação explícita do Ministério da Educação e Ciência para que a sua duração exceda 3 horas nos 3.º e 4.º anos e 4 horas nos 1.º e 2.º anos de escolaridade.

(d) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 19.2.

## **A Expressão e Educação Físico-Motora no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

De acordo com Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho no Diário da República, 1.ª série – n.º 131 – 10 de julho de 2013 e tendo por base as alterações realizadas ao Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, no Diário da República, 1.ª série – n.º 129 – 5 de julho de 2012 é possível constatar que a EEFM no 1.º ciclo é uma das áreas de carácter obrigatório no currículo do 1.º CEB.

O Programa encontra-se subdividido pelas várias áreas das expressões abordadas no 1.º CEB, sendo elas a Expressão e Educação Físico-Motora, a Expressão e Educação Plástica, a Expressão e Educação Musical e a Expressão e Educação Dramática.

O Programa funciona como uma referência para o professor, para que possa existir uma relação de coerência entre as atividades, entre turmas e escolas diferentes e o desenvolvimento da Expressão e Educação Físico-Motora tenha lugar de forma sustentada e criteriosa. Os objetivos traçados pretendem desenvolver qualquer aluno, independentemente do professor e da escola onde este esteja inserido:

[fornecendo] condições favoráveis ao desenvolvimento social da criança, principalmente pelas situações de interação com os companheiros, inerentes às atividades (matérias) próprias da E.F. e os respetivos processos de aprendizagem. Além disso, a realização deste programa proporciona um contraste com a sala de aula que pode favorecer a adaptação da criança ao contexto escolar, (...) tomando a escola e o ensino mais apetecíveis. (Ministério da Educação, 2004, p. 35)

Serve, então, como um padrão geral, facilitando assim a congruência das aprendizagens por parte dos alunos (Ministério da Educação., 1992).

Desta forma, podemos perceber que o programa é um instrumento de trabalho e, como tal, apresenta características próprias: (1) tem um carácter aberto, pois, apesar de estabelecer um padrão, não significa que o professor tenha de explorar somente o que nele está explícito, podendo adaptar as matérias consoante a turma; (2) é prescrito, dado que indica as consequências desejáveis, para quais o professor deve orientar a sua prática; (3) é progressivo, visto que a sua estrutura elabora-se consoante níveis de dificuldade, de modo a existir um encadeamento de aprendizagens; (4) é moroso, para que tenham tempo de alcançar habilidades propostas; e, por fim, (5) é flexível, podendo

o professor adaptar os objetivos conforme as necessidades dos alunos (Ministério da Educação, 1992).

No que diz respeito à secção relativa à EEFM, esta encontra-se dividida em oito blocos, sendo o último opcional: (1) Perícia e manipulação; (2) Deslocamentos e equilíbrios; (3) Ginástica; (4) Jogos; (5) Patinagem; (6) Atividades rítmicas e expressivas (dança); (7) Percursos da natureza e (8) Natação.

Além disso, organiza-se por objetivos específicos, nos quais estão enunciadas as competências que cada aluno deve adquirir em cada ano de escolaridade e por objetivos gerais, comuns a todos os blocos, que devem ser adquiridos no final do 1.º CEB. Aqueles que abrangem todos os blocos a trabalhar propõem-se a: (1) elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas (resistência geral, velocidade de reação simples e complexa de execução de ações motoras básicas e de deslocamento, flexibilidade, controlo de postura, equilíbrio dinâmico em situações de “voo”, de aceleração e de apoio instável e/ou limitado, controlo da orientação espacial, ritmo, agilidade); (2) cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios, compreendendo e aplicando as regras combinadas na turma, bem como os princípios de cordialidade e respeito na relação com os colegas e professor; (3) participar, com empenho, no aperfeiçoamento da sua habilidade nos diferentes tipos de atividades, procurando realizar as ações adequadas com correção e oportunidade (Ministério da Educação, 1992).

Naturalmente, o desenvolvimento das capacidades físicas é trabalhado passo a passo e os objetivos em cada bloco e ano de escolaridade não se referem apenas às habilidades motoras, mas também às condições em que estão inseridos, logo, podem modificar-se perante as situações e as competências (Ministério da Educação, 1992).

Oliveira (1987) salienta que a EF se confunde facilmente com vários conceitos, como a ginástica, a ciência, o jogo ou a política. Contudo e na verdade ela representa um pouco de cada um deles, pois verifica-se uma interdisciplinaridade implícita. Assim, enaltece-se que a sua inter-relação com as outras áreas do saber é, logicamente, positiva para a desenvoltura dos objetivos globais descritos no programa contribuindo, por consequência, para hábitos e atitudes essenciais à vida ativa e saudável.

Segundo Neves (2007), o problema em questão não está nos objetivos ou benefícios da EEFM para o aluno, esse ponto está bastante claro desde há muito tempo,

mas sim no percurso da EEFM no 1.º CEB, pois verificam-se maiores dificuldades de evolução e afirmação.

Com a reorganização do currículo no 1.º CEB, os professores passaram a orientar-se por modelos rígidos de horários, como se verifica na matriz acima descrita, para o desenvolvimento, sobretudo, das “competências essenciais nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio” (Neves, 2007, p. 34). No entanto, na perspetiva do mesmo autor, é função do professor, dada a situação da EEFM no 1.º CEB, ter o discernimento de ultrapassar este obstáculo e interpretar o programa consoante as dificuldades e necessidades dos seus discentes, pois “há um todo multirreferencial que se articula com vários contextos, reforçando as possibilidades de cada professor assumir a regularidade e consistência da área de EF no 1.º CEB” (Neves, 2007, p. 34).

### **Importância da Expressão e Educação Físico-Motora para o desenvolvimento global da criança e o seu lugar no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A criança desde o seu nascimento passa por um processo de apropriação do meio onde vive, esta adquire aprendizagens com as pessoas com quem se relaciona, sem que para isto tenha de estar ligada a uma instituição escolar. Aprende a comunicar, a interagir e a relacionar-se mesmo antes de entrar na escola. No entanto, existem aptidões a serem adquiridas que necessitam de envolver aprendizagens mais formais. Neste sentido, a EEFM encontra-se presente no currículo escolar, não podendo ser somente reduzida às experiências em família e cabe ao currículo escolar proporcionar o desenvolvimento individual de cada criança (Ministério da Educação, 1992).

A educação tem um contributo essencial no desenvolvimento da criança ao nível da sua personalidade, sendo através daquilo que a rodeia na escola, e fora dela, que se vai moldar a si mesma, aprendendo a tornar-se num adulto mais consciente, responsável e útil, com os conhecimentos que vai adquirindo. Esta conduz à obtenção de práticas, ideias e valores, no sentido de preparar a criança para o futuro e para que esta seja capaz de assumir responsabilidades inerentes à vida. A EEFM visa desenvolver, de um modo integral, todas as características do comportamento, relativamente a três aspetos, cognitivo, psicomotor e sócio afetivo, para que lhe viabilizem uma integração efetiva na sociedade que se encontra em constante evolução. Cada pessoa necessita de

construir as suas bases para melhor aprender a utilizar e desenvolver o seu corpo, ou seja, é necessário conhecer e saber como as desenvolver, contribuindo para o desenvolvimento de uma educação total, visando-se atingir objetivos na formação integral do ser humano (Neto, 1992).

Segundo o mesmo autor, é em idades compreendidas entre os 3 e os 10 anos que as aprendizagens das habilidades motoras são cruciais, sendo os anos seguintes uma continuação do processo e fase de maturação.

A prática de atividades motoras, através do exercício físico, jogo ou habilidades motoras, nestes níveis de escolaridade e faixas etárias, apresenta um:

(...) efeito evidente: no *desenvolvimento físico* (ósseo, muscular, cárdio-vascular e controlo da obesidade); no desenvolvimento de *habilidades não-locomotoras* (posturais), *locomotoras* (transporte do corpo) e *manipulativas* (controlo e transporte de objectos); no *desenvolvimento perceptivo-motor* (imagem corporal, direcionalidade, afinamento perceptivo e estruturação espacial e temporal); no *desenvolvimento do autoconceito* (físico, académico, estima pessoal, etc.) e no *desenvolvimento psico-social, estético e moral*, referente à melhoria do ajustamento social e da estabilidade emocional. (Neto, 1992, p. 6)

É uma área que promove, portanto, o desenvolvimento global dos alunos. Desta forma, as escolas proporcionam a melhor oportunidade para aprender e colocar em prática as condições necessárias para promover uma boa condição física e saúde ao longo da vida. Torna-se importante requerer o domínio das aptidões físicas básicas precocemente para que as crianças, quando adultas, consigam desenvolver de forma completa as tarefas que lhes competem (Comissão Europeia, EACEA & Eurydice, 2013). No seguimento desta afirmação, pode verificar-se que:

(...) a educação física não se limita à formação das aptidões físicas do indivíduo e transcende a dimensão puramente recreativa. A participação em variadas atividades físicas comporta um conhecimento e uma perceção centrados em princípios e conceitos como 'regras de jogo', competição leal (fair play) e respeito, consciência tática e física, bem como uma consciência social, associada à interação pessoal e esforço de equipa em inúmeros desportos. Os objetivos que transcendem a educação física e o desporto – como uma boa saúde, um desenvolvimento pessoal sólido e a inclusão social – dão maior peso à importância de incluir esta disciplina no currículo escolar. A Comissão

Europeia, por sua vez, tem vindo a expressar o valor societal da educação física e do desporto em vários documentos emitidos. (Eurydice, 2013, p.7)

A Expressão e Educação Físico-Motora tem como característica o movimento, podemos então entendê-la como a educação pelo e através do movimento, que ajuda o ser humano a crescer e a preparar-se para a vida ativa, no sentido da prática desportiva e de outras dimensões, como já referido, transportando uma grande importância no desenvolvimento e crescimento equilibrado da criança e a aquisição de um estilo de vida saudável. Esta área curricular estabelece quadros de relação com as outras áreas, partilhando também contributos fundamentais para a formação dos alunos. As suas competências adquirem-se pela prática de atividade física qualitativa e quantitativamente adequada às possibilidades e necessidades de cada aluno (Baptista, Rêgo, & Azevedo, 2002).

Assim, a educação da criança ocorre primeiramente no seu seio familiar, sendo partilhada pela escola numa fase posterior, dando-se início a uma fase de educação mais especializada. Neste caso, à área de EEFM compete-lhe a educação e literacia motora.

Naturalmente, o objeto de estudo da EEFM dá-se por meio da atividade física e é inegável a sua importância para o desenvolvimento dos cidadãos, sobretudo de crianças e jovens. Assim, pode afirmar-se que a importância da EEFM é proporcional às consequências positivas que acarreta através da sua prática.

Ferreira (2004, p. 28), ao pronunciar-se sobre a importância da EF, afirma que a atividade física por si só representa um “elemento importante de um estilo de vida saudável e, em tempo escolar, a Educação Física é a única a visitá-la”, alegando, ainda, que as características da EF a tornam insubstituível.

Segundo o Conselho Nacional de Associações de Profissionais de Educação Física e Desporto (CNAPEF), a EF tem três características essenciais: (1) ecletismo, abrangendo os diferentes tipos de atividade física; (2) inclusividade, no sentido da sua adaptabilidade em relação às necessidades de cada aluno; e (3) a multilateralidade, objetivando o desenvolvimento dos alunos nos diversos domínios da sua personalidade, promovendo a saúde, desenvolvendo a aptidão física e motora, apoiando-se na compreensão e reflexão crítica dos conteúdos da EF (CNAPEF, 2002).

De acordo com Bento (2001), as aulas de EF, tendo em consideração estas características, devem ser consideradas como:

(...) fundamentais para a procura do aperfeiçoamento desportivo-corporal e para a formação de atitudes e razão para a prática desportiva como base essencial da formação desportiva, porque é nela que os alunos terão de criar motivações e condições concretas para o relacionamento com outras formas do sistema. O que implica forçosamente uma melhoria qualitativa e quantitativa da formação de base nelas ministradas, bem como um melhor ajustamento dos seus contornos as necessidades de cada idade (p.132).

Ainda nas palavras do mesmo autor, o desenvolvimento da personalidade das crianças é “antes de mais, um desenvolvimento de capacidades, habilidades, competências, saberes, atitudes e valores de hábitos e de comportamentos” (p. 132).

Matos e Graça (2004) reforçam esta ideia afirmando que a EF deverá ser uma meta relevante de qualquer sistema educativo, visto que uma boa parte das crianças não terão, no decorrer da sua vida pessoal e profissional, outra oportunidade de praticar uma atividade física de forma organizada e regular, a não ser as experiências proporcionadas nas aulas de EF.

Pode considerar-se, então, que é inegável a importância da EEFM e do desporto nas escolas, uma vez que esta contribui para a promoção de experiências que serão determinantes na formação de futuros cidadãos e nas várias esferas que lhes são inerentes enquanto ser humano. Além disso, como referem Moreira, Faria, Silva, Costa e Neves (2009) o movimento representa para a criança a sua realidade no momento é natural, permitindo-lhe encontrar um conjunto de relações essenciais ao seu desenvolvimento integral. Deste modo, a sua ausência poderá implicar limitações importantes ao nível da aptidão dos alunos, e, por norma, limitações irreparáveis (Ministério da Educação, 2004).

Terá de se ter em conta, também, que o jogo é uma das formas iniciais da criança se expressar e desenvolver, sendo intrínseco ao seu crescimento. Isto é, qualquer atividade lúdica é necessária ao desenvolvimento das capacidades das crianças e, como tal, deve ser integrado na EEFM.

Neste sentido, todas as escolas do 1.º CEB deverão lecionar EEFM socorrendo-se não só da componente letiva, mas, de igual forma, das atividades de enriquecimento

curricular, efetivando a atividade física na rotina diária das crianças e despertando uma maior motivação para esta área do saber.

### **Contributo para a saúde e estilo de vida saudável**

Atualmente, com o ininterrupto avanço da tecnologia e com os efeitos que produz na vida quotidiana dos cidadãos, o sedentarismo é cada vez mais comum. É progressivamente mais natural para os pais restringirem parte do convívio que as crianças têm umas com as outras em ambientes livres e abertos, devido, em grande parte, à falta de segurança na sociedade. Deste modo, é perfeitamente possível que algumas crianças desenvolvam, por exemplo, problemas de relacionamento com outras pela falta de oportunidade de socialização e de resolução de problemas, excesso de peso e obesidade infantil ou apresentem algumas dificuldades motoras ao longo do tempo, bem como, padrões motores desadequados.

A EEFM surge nas escolas também como forma de colmatar este breve leque de situações referenciado, possibilitando uma maior socialização e, conseqüentemente, o desenvolvimento das suas potencialidades psicomotoras e cognitivas, aprimorando-se como ser humano, como já salientado em parágrafos antecedentes.

Em concordância, Freire (1997) refere que a EEFM ajuda na educação psicomotora, sendo fundamental nos anos escolares desde a educação básica, dado que auxilia na prevenção dos problemas de aprendizagens relacionando-se, entre outras, com a leitura e a escrita, organização espacial, temporal e ideias abstratas.

Quina (1994), especifica características das crianças que frequentam o 1.º CEB, nomeadamente a nível fisiológico, psicomotor e sociopsicológico. Quanto à primeira, a criança, nesse ciclo de ensino, apresenta ossos elásticos e pouco resistentes a pressões, sendo que exercício físico favorecerá o não desenvolvimento de deformações do esqueleto devido a posturas inadequadas ao longo do crescimento. O sistema nervoso central possui condições favoráveis para o reforço da atenção e da concentração na atividade física, bem como os órgãos dos cinco sentidos, que estão praticamente tão desenvolvidos quanto num adulto. A segunda possui particularidades para a atividade física, no sentido de a criança dispor de uma necessidade significativa de movimentar-se e gosto natural por atividades que envolvam a exploração de todo o corpo. Não

obstante, as atividades devem estar munidas de imaginação/fantasia e não serem repetitivas. Quanto às características sociopsicológicas, nesta faixa etária, as crianças têm predisposição para participar em conjunto nas atividades, bem como as mesmas capacidades e gostos. Segundo o autor, devido ao carácter individualista, as crianças interessam-se primeiro pela sua atividade e, só depois, pelo interesse grupal.

Figueiredo (1993) salienta, também, que a desenvoltura neuro-motora, sensoriomotora, preceptivo-motora, simbólica, conceptual e social são aprimoradas:

(...) ao longo da ontogénese da criança, há períodos críticos de desenvolvimento de determinadas estruturas motoras, e a ESCOLA deverá ser um espaço institucional que garanta a solicitação dessas estruturas, além de satisfazer eficazmente as necessidades motoras das crianças nos períodos correspondentes ao pré-escolar e ao 1.º ciclo do ensino básico (p. 157).

No entanto, apesar do referido acerca das características das crianças no 1.º CEB e das vantagens que incitam, inclusive, à interdisciplinaridade, referidas pelos autores. De acordo com Neves (2002), a EEFM é hoje uma questão, entre outras, de saúde, dado o papel que assume na promoção de um estilo de vida ativo, o qual se incute pelos hábitos, atitudes e práticas desenvolvidas na escola, precisamente nesta área. Hoje, já não é dissociável a melhoria do bem-estar, da saúde e da qualidade de vida.

Matos e Graça (2004) pronunciam-se relativamente a este assunto, reconhecendo à EEFM um papel privilegiado e insubstituível na promoção e criação de hábitos saudáveis, pela criação de medidas que visam a aquisição de um estilo de vida ativo.

Claro está que, de alguma forma, o exercício físico, a saúde e a qualidade de vida de qualquer cidadão estão interligadas entre si, quer positiva quer negativamente. O corpo humano foi desenhado para se encontrar em movimento, para poder movimentar-se e de maneira a encontrar-se sempre saudável e com um bom funcionamento, a atividade física representa, indubitavelmente, um benefício. Desta forma, poder-se-á evitar o sedentarismo e determinadas doenças a ele associadas.

A prática de atividade física está intimamente relacionada com a saúde das crianças e jovens, tornando, assim, a EEFM nas escolas como o meio mais disponível para a promoção de atividade física nos anos de escolaridade básica, com o objetivo de

se formarem cidadãos ativos e, sobretudo, preocupados com a sua saúde (Orientações da União Europeia para a Atividade Física, 2009).

A atividade física educativa é um fator reconhecido universalmente para a promoção de saúde e por estar provado suscitar um estilo de vida saudável, particularmente quando trabalhado desde a infância e 1.º CEB. Sendo assim, esta é: (1) condição indispensável de bem-estar e de satisfação pessoal; (2) um fator de prevenção direta de um conjunto de variadas doenças, prevenindo, de modo indireto, muitas outras, quer do foro fisiológico, quer do foro psicológico; (3) promotora de disponibilidade para as exigências das rotinas diárias e dos momentos de esforço – exigências físicas (resistência, força, coordenação, etc.), intelectuais (concentração, imaginação e raciocínio, etc.) e emocionais (humor, estabilidade, reação adaptada aos imprevistos e contrariedades, etc.), bem como a recuperação desses esforços; (4) formadora de uma autoimagem gratificante, em que as representações do Eu, no usufruto e aperfeiçoamento da atividade física, sejam compreendidas e valorizadas pelo sujeito, como aspeto de distinção da sua personalidade; (5) oportunidade de exploração e de conciliação de relações interpessoais complexas, de cooperação e de oposição, no quadro da regra aceite entre todos e de apreciação moral sobre a conduta própria e dos parceiros, em situações problemáticas de conciliação de interesses e de iniciativas individuais, distintas ou até contraditórias (Ministério da Educação, 1992).

Resumindo, ainda que a função da EEFM seja inerentemente educativa e formativa, ela insere-se, igualmente, na chamada educação para a saúde, esta que nos dias que correm não se define apenas pela ausência de doença, mas especialmente pelo desenvolvimento pleno de todas as faculdades, sendo que neste patamar o exercício físico tem um papel importante no desenvolvimento do organismo. Por outras palavras, até então, tem-se educado crianças e jovens como futuros cidadãos para o mundo de trabalho, isto é, a preparação para um determinado emprego. Atualmente, pretende-se ir mais além da vida profissional e preparar também o cidadão para a ocupação dos seus tempos livres, de modo a que o utilizem apropriadamente. Para isso, através da escola e da EEFM, deverá ser desenvolvido e promovido nos primeiros anos de escolaridade, e daí em diante, práticas e hábitos saudáveis que conduzam a um estilo de vida saudável.

## **O papel do professor na Expressão e Educação Físico-Motora no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Aquando do encetar do século XIX, o professor havia conquistado um papel de grande prestígio, detentor de um saber inacessível à grande maioria da população, o que lhe conferia um estatuto elevado na sociedade. Atualmente, o papel do professor do ensino básico não é o mesmo e não é possível deter todo o conhecimento existente e, em consequência, concorre com os diversos meios de informação disponíveis e com a formação que os alunos dispõem (Jordán, 1995). O mesmo autor considera o professor quase como um técnico de formação mediano, empenhado na transmissão rotineira do conhecimento considerado simples.

O professor do 1.º CEB participa de forma ativa e constante na vida escolar dos alunos, marca-os profundamente neste ciclo, seja relativamente à aprendizagem seja em termos pessoais, como os valores, atitudes, comportamentos ou formas de estar. Segundo Oliveira (2006, p. 11):

O professor é o responsável pelo que se passa na aula, pois especifica e operacionaliza os objectivos, programa as actividades, escolhe, identifica e define as tarefas que os seus alunos deverão realizar, opta pela adopção das disposições materiais para a prática, conduz a acção na aula, define e realiza a avaliação dos alunos.

Deste modo, e tendo em consideração este ciclo de ensino, no qual a relação de maior proximidade entre professor e aluno é largamente afetiva, é facilmente perceptível a importância que o professor do 1.º CEB desempenha na formação e desenvolvimento do grupo com o qual contacta.

Deve, portanto, ter a preocupação de organizar toda e qualquer atividade de acordo com a faixa etária em questão para que o seu desenvolvimento gradual não seja colocado em causa. A EEFM não deve ser vista pelo docente como um mero momento de exercitação do corpo humano, mas sim como um conjunto de atividades essenciais ao progresso da criança, tanto na dimensão motora como psicológica, social, emocional e intelectual.

Segundo Figueiredo (1993), o professor no ensino básico deve objetivar a evolução harmoniosa global das crianças em vários níveis, tais como, entre outros,

linguagem oral, leitura e escrita, aritmética, meio físico e social, expressão plástica, dramática, musical e motora.

### **Perspetivas dos professores acerca da Expressão e Educação Físico-Motora**

Atualmente, a sociedade em que vivemos compõem-se por constantes mudanças sociais, económicas e tecnológicas, por diversas culturas, que provocam tensões e imposições crescentes na área da educação, essencialmente na docência (UNESCO, 1996). Deste modo, é exigido que o professor detenha e manipule adequadamente uma pluralidade de funções, tornando-se essencial que o professor esteja munido de hábitos, valores, conhecimentos e aprendizagens formadas por meio da interação com outros, sob diversos contextos.

Neste sentido, o professor é responsável por escolher, identificar e definir as tarefas mais adequadas a realizar pelos alunos ao longo da prática de EEFM. Mas, para isso, é indispensável obter uma boa compreensão ao nível do programa e a sua aplicação e a prática das atividades que proporcionará, objetivando, sempre, desenvolver as concepções o mais corretamente possível.

Figueiredo, (1996) afirma que “que a prática pedagógica de cada professor de Educação Física é conduzida consciente ou espontaneamente, por uma concepção determinada” (p. 49), ou seja, conduzindo a uma multiplicidade de concepções e opiniões diferentes acerca da EF escolar. Por outro lado, Neves (2007) afirma que “a construção curricular da EF na escola do 1.º CEB está subjetivamente dependente das crenças, atitudes e conhecimentos dos seus professores” (p. 51), estando, assim, as aulas de EEFM no 1.º CEB sempre dependente das opções feitas pelo docente, independentemente das condições ou materiais das escolas.

Numa diferente perspetiva, Rocha (1998) num estudo acerca do nível de adesão da atividade física e os seus efeitos enquanto docente desta área, parece relacionar as experiências vividas pelos professores, permitindo verificar que os profissionais que pouco contactaram com a EEFM no desenrolar da sua aprendizagem, isto é, com aulas de EEFM que seguiam um programa completo de EEFM, cingindo-se a jogos tradicionais, representavam aqueles que não a praticavam com os seus alunos e, pelo contrário, quem teve esse contacto demonstrou uma valorização da área e da sua prática. Note-

se que a percentagem mais significativa recai sobre aqueles que nunca contactaram com a EEFM durante o percurso escolar, não realizaram ou mantêm qualquer atividade física extraescolar. Assim, ao que parece, existem os professores que lecionam EEFM, os que não, e, ainda, aqueles que estão conscientes da importância, mas que não a introduzem nas suas aulas.

Sousa (1992), em concordância com o referido, comprovou também que existe uma disparidade entre aquilo que o docente diz e faz, na medida em que afirmam a importância da EEFM para a formação global dos alunos, contudo não a inclui na sua prática letiva.

Neste sentido, Cruz (1992) idealizou quatro grupos distintos de docentes do 1.º CEB na área da EEFM: a) os que dão primazia ao domínio intelectual, esquecendo o corporal; b) os que consideram a simples prática e jogo livre como suficientes para o desenvolvimento do aluno; c) os que reduzem a EF à prática e, finalmente, d) aqueles que percecionam a EF como a área em que utilizam o movimento corporal para a transmissão de sentimentos, sensações ou estímulos do que o rodeia.

Nas palavras do mesmo autor, as principais dificuldades dos professores numa implementação regular da EEFM são: a) a falta de formação e insegurança para a implementar; b) a falta de instalações adequadas; c) a dificuldade de conjugar com a rotina; d) a desvalorização da EF em relação às demais; e) a falta de qualquer medida avaliadora; e) e porque a EF trata-se de uma área que necessita de um especialista com as competências necessárias.

Rocha (1992) e Neves (2001) também estão de acordo. O primeiro autor afirma que são os próprios professores a declararem não ter recebido formação inicial ou, então, uma formação insuficiente, e que, por isso, não consideram ter as qualificações exigidas para a área da EEFM, e o segundo que reflete sobre as condições reduzidas para a prática de atividade física referindo, porém, que tal não poderá ser um fator impeditivo.

Além do referido, segundo o estudo relativamente recente de Neves (2016), no qual entrevistou diversos professores acerca das suas perspetivas sobre a EEFM no ensino, os alunos têm vindo a atribuir menos importância à disciplina, pois sentem-se mais atraídos por outras áreas. Também os pais a desvalorizam dado que consideram a EEFM mais direcionada para a diversão, não revelando preocupação com a avaliação

obtida nesta área dos seus educandos. Segundo a opinião dos entrevistados pelo autor, há um caminho longo a percorrer quer na esfera dos programas e conteúdos, quer na esfera do planeamento das atividades e a sua diversidade. A título de exemplo, o futebol continua, em grande escala, a ser a atividade mais realizada nas aulas, não indo ao encontro das necessidades e interesses de todos os alunos.

## METODOLOGIA

Apresenta-se, neste capítulo, a fundamentação das opções metodológicas subjacentes ao presente estudo, enunciando e fundamentando o paradigma e método utilizados para o efeito. Após uma breve apresentação do objeto em estudo e dos participantes envolvidos, apresentam-se as opções metodológicas e discutem-se os métodos e instrumentos que serviram de apoio à recolha e à análise de dados. Finalmente, segue-se uma breve calendarização das fases da investigação com o intuito de localizar temporalmente todo o processo.

### **Objeto de investigação e participantes do estudo**

O estudo em questão desenvolve-se, essencialmente, na exploração do conhecimento que os professores titulares de turma no 1.º CEB detêm (ou depreendem) acerca do currículo de EEFM, bem como o modo que administram os conteúdos programáticos. Com isto, pretende-se compreender as perspetivas que possuem acerca da EEFM e da sua importância nos anos elementares e que obstáculos encontram no exercício da profissão, relativamente a esta área do saber. Neste sentido, idealizou-se e concebeu-se uma entrevista semiestruturada a fim de se apurar informação relevante que sustente as respostas para as questões-problema deste relatório.

Este método foi administrado a 15 participantes, treze do sexo feminino e dois do sexo masculino, que exerciam o cargo de titulares de turma no 1.º CEB. Todavia, este grupo apresenta singularidades que importa referir. Deste grupo, a maioria (treze) lecionava há mais de dez anos, com licenciatura. No entanto, as suas formações variavam dado que três deles formaram-se em ensino básico do 1.º ciclo e oito no 1.º e 2.º ciclo. Contudo, sete dos participantes detinham variantes diferentes, em Educação Física (dois), em Português e Francês (dois), Matemática e Ciências (três) e um que abrangia quatro áreas, sendo elas o Português, História e Geografia de Portugal e Ciências Naturais. Além disso, integrava o grupo de docentes um titular com formação específica em Educação Física e três profissionais com o magistério primário, tendo dois deles complementos, um em expressões e outro em língua portuguesa.

Relativamente à seleção dos participantes, foram contactados trinta professores de diversas regiões de Viana do Castelo, tanto de zonas rurais como urbanas. O contacto foi realizado maioritariamente por correio eletrónico, sobretudo com aqueles que se encontravam mais longínquos, e de forma presencial com os docentes com maior proximidade. Em primeira instância, foi necessário um contacto com a direção da escola ou coordenadora, indagando acerca da possibilidade de reunião e, depois, agendada a entrevista com o docente que assim o permitisse. Deste grupo, apenas metade, quinze, se mostraram disponíveis para a realização da entrevista, tendo os restantes rejeitado por diversos motivos, seja por falta de compatibilidade horária, seja por falta interesse. Sendo assim, o grupo participante, integrava oito escolas diferentes, sendo que alguns pertenciam à mesma instituição. Isto é, seis integravam a mesma instituição em Darque, dois na vila de Ponte de Lima, dois nas freguesias de Perre e Castelo de Neiva e um nas freguesias seguintes, Meadela, Abelheira e Mazarefes.

### **Opções metodológicas**

Um aspeto fundamental na elaboração de um estudo desta tipologia é precisamente a opção metodológica em que assenta, dado estar diretamente relacionado com todos as restantes componentes e escolhas. É, portanto, objetivo da metodologia “ajudar-nos a compreender, no sentido mais amplo do termo, não os resultados do método científico, mas o próprio processo em si” (Coutinho, 2014, p. 25).

Ao falar-se de opção metodológica, é possível optar entre a metodologia quantitativa e a qualitativa, embora tenham surgido, posteriormente, as híbridas ou mistas, que englobam características de ambas. A primeira, também apelidada de positivista (Vale, 2004), é reconhecida como rigorosa e objetiva, apoiando-se na quantificação da informação recolhida, e considera a realidade estudada como um padrão, algo concreto, independentemente de quem realiza a investigação. A segunda tem recebido várias expressões, consideradas sinónimas, como interpretativa (Erickson, 1986), naturalista/construtivista (Guba e Lincoln, 1994) ou fenomenológica (Patton, 2002), e, inversamente à anterior, a realidade não poderá ser compreendida na sua globalidade, mas apenas estimada, pois objetiva entrar no mundo pessoal de quem é investigado e trazer significado às diversas situações vivenciadas (Vale, 2004). Baseia-se,

deste modo, na compreensão do comportamento humano que, naturalmente, não pode ser universalizado por leis e que está subordinado às interpretações dos que observam a realidade.

Os métodos quantitativos imperaram durante bastante tempo. No entanto, revelaram-se insuficientes, sobretudo no que diz respeito à educação, pois as variáveis que compõem o contexto não podem ser isoladas e estudadas de forma particular, especialmente num estudo de maior complexidade, os quais requerem também a análise de uma visão mais global. Assim sendo, surgiram as abordagens qualitativas como tentativa de resolução dos pontos mais fracos da anterior. Por outras palavras, o mais recente modelo ambiciona alterar “as noções científicas de explicação, previsão e controlo do paradigma positivista pelas de compreensão, significado e ação” (Coutinho, 2014, p. 18). De acordo com Stake (2009) estes dois modelos de investigação distinguem-se por três fatores: a primeira, pela diferença entre a explicação e a compreensão; a segunda, pela distinção do papel do investigador, sendo ele pessoal ou impessoal; e, por fim, pela diferença entre o conhecimento descoberto e o construído.

Neste caso, optou-se por uma metodologia qualitativa, verificando-se características concordantes com as expostas por Bogdan e Biklen (2003): (1) numa observação naturalista, prevalecendo a situação natural como fonte de informação, e uma observação participante, tendo o investigador o papel fulcral; (2) numa análise do processo como um todo; (3) na ordem da organização da informação, primeiro a recolha e depois a sua análise; (4) os dados recolhidos sofrem uma análise em conjunto e não separadamente, de forma intuitiva; e, por último, (5) dá-se primazia a questões de compreensão como “porquê”, do “quê” e do “como”. Isto é, o conceito de pesquisa qualitativa configura neste tipo de estudo um ambiente natural, os dados descritivos, um cuidado com o processo, com o significado e com o procedimento de análise indutivo.

O paradigma qualitativo está muito relacionado, como já referido, à compreensão de uma determinada situação recorrendo à observação, à dedução, intuição e subjetividade, acentuando o seu carácter interpretativo e descritivo. Assim, uma investigação de cariz interpretativo pretende envolver-se na vida pessoal dos participantes a fim de compreender o significado da realidade em que vivem e o significado que lhes atribui.

Posto isto, e de acordo com as peculiaridades deste estudo, optou-se por uma investigação de pendor qualitativo, assente numa metodologia essencialmente interpretativa e descritiva.

### **Métodos e instrumentos de recolha de dados**

A recolha de dados é uma fase crucial em qualquer investigação, dado que é essencial prever os métodos mais adequados por forma a garantir a informação pretendida. São, por isso, estratégias que facultam aos pesquisadores a recolha de dados empírico-dedutivos que visam agilizar respostas às questões orientadoras. Ora, sendo que o “objeto real de investigação é o mundo humano enquanto criador de sentido” (Léssard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994, p.26), o professor investigador torna-se o primordial instrumento de recolha de dados, visto ser ele quem intenta compreender o significado da realidade vivida e quem nela interage (Vale, 2004).

Deste modo, a recolha de dados, assim como os instrumentos utilizados para o efeito, constituem-se como decisivo sem qualquer investigação, tendo o investigador à sua disposição uma panóplia de métodos de recolha de informação. No entanto, são “as observações, as entrevistas e os documentos (ou artefactos) as três formas privilegiadas de investigação qualitativa” (Vale, 2004, p.7).

Assim, a opção pela utilização dos instrumentos de recolha de dados, entrevista e gravações de áudio, realizou-se em função do contexto e dos objetivos do estudo.

### **Entrevista**

Na perspetiva de Vale (2004) as entrevistas são conversas intencionais, no sentido de auxiliar na clarificação e interpretação do significado das noções do entrevistado, na esfera que se pretende, como sejam atitudes ou conceções. Representa, portanto, uma situação que decorre em tempo real, no momento, e em constante interação entre os elementos presentes, permitindo, segundo Bogdan e Biklen (2003), reunir a informação obtida na linguagem do próprio sujeito.

Assim, o investigador deverá assumir uma posição que lhe permita controlar positivamente a interação do momento e, em simultâneo, explorar os

conhecimentos/experiências do(s) participante(s), por forma a interpretar o significado de “uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 134).

Em concordância com os autores, também Coutinho (2011) salienta que este instrumento possibilita a recolha de informação mais abrangente do que um questionário, por permitir o alargamento a novas questões relacionadas com as definidas, completando, de um modo mais preciso e pormenorizado, a interpretação de certo assunto. Vale (2004), acrescenta, ainda, que a entrevista é um recurso muito eficaz visto ter o potencial de identificar outras informações como, por exemplo, pensamentos, sentimentos ou intenções.

A entrevista pode ser seccionada em três diferentes classificações: estruturada, semiestruturada e não estruturada. O presente estudo utilizou a entrevista semiestruturada (anexo 2) pelo facto de possibilitar alterações consoante o desenvolver da situação e, por consequência, enriquecer a recolha de dados, no sentido de obter informações o mais espontaneamente possível. Assim sendo, realizaram-se quinze entrevistas a quinze professores titulares de turma, de diferentes instituições escolares, como referido, em maior pormenor, em parágrafos antecedentes. Na construção da entrevista optou-se por incluir um maior número de questões de carácter aberto de forma a possibilitar que os inquiridos se exprimissem nas suas próprias palavras/pensamentos a fim de não influenciar o tipo de resposta dada. Todavia, Moreira (2009), alerta-nos para o facto de que o investigador tende sempre a influenciar o inquirido de modo a obter a informação necessária.

### **Gravações de áudio**

As gravações de áudio (ou vídeo) apresentam-se como um método de recolha de dados muito poderoso e que é quase inseparável de uma investigação em educação pois, segundo Cohen, Manion e Morrison (2011), as gravações “representam algo ao vivo e são um excelente meio para a gravação de situações de evolução e interações, detalhes que o observador pode perder” (p. 530). Além disso, como refere Sousa (2009), oferecem um leque de registos que podem ser vistos e analisados por diversos observadores e investigadores, embora não precisem de vivenciar o gravado,

permitindo reviver constantemente certa gravação ou momento dela, possibilitando, inclusive, perspetivar um detalhe diferente ou mesmo uma nova visão sobre o percebido.

As gravações auxiliaram a realização deste estudo aquando da entrevista de modo a recolher, posteriormente, o máximo de informação possível.

Em termos da questão de confidencialidade e anonimato de dados, forneceu-se um documento de consentimento informado (anexo 3 e 4) em que os participantes compreendiam que a sua participação seria completamente voluntária e anónima. Dos 15 entrevistados, oito professores permitiram a gravação de áudio, e os restantes não deram autorização para efetuar a gravação. Sendo assim, o registo foi realizado por escrito durante a entrevista. Relativamente à sua duração, as entrevistas tiveram uma duração entre vinte a trinta minutos. Todas elas foram realizadas dentro das instituições educativas, tendo decorrido apenas uma na zona de restauração enquanto as restantes se deram na sala de aula. Devido à disponibilidade de cada docente, as reuniões decorrem entre os meses de maio de 2017 e março de 2018.

### **Análise e tratamento dos dados**

De acordo com Vale (2004), um bom investigador deve ser um bom contador de histórias, pois deve narrar todo o processo vivenciado, expondo e segmentando a informação recolhida por forma a ser passível a sua leitura e compreensão por outros, não existindo, assim, um trilha mais eficaz que outro para descrever determinado contexto. Segundo Wolcott (1994) existem três características distintas da análise de dados: a descrição, a análise e a interpretação. A primeira refere-se a uma cuidada exposição de toda a informação reunida, a segunda diz respeito à procura das relações entre o leque de dados recolhidos e, por fim, a interpretação tenciona atribuir um significado aos dados recolhidos.

Assim, o conceito de tratamento e análise de dados tem sido redirecionada do modelo quantitativo para um mais descritivo e interpretativo, consistindo numa técnica de organização da informação gerada por meio de diversos instrumentos de recolha de dados, objetivando compreender o seu sentido como um todo. De acordo com Stake

(2009), a análise de dados tem como finalidade principal a atribuição de significação às “primeiras impressões assim como às compilações finais” (p. 87).

Neste sentido, Miles e Huberman (1994) propõem um modelo de análise centrado em três partes imprescindíveis: a redução dos dados, a apresentação dos dados e as conclusões/verificações, que este estudo pretendeu respeitar. A primeira, visa o apuramento do mais importante para a investigação, dando-se o seu término após a conclusão; a segunda, pretende representar de forma estruturada e selecionada toda a informação relevante que é, geralmente, fortemente apoiada em gráficos, tabelas e afins; e, as últimas, que estão pré-definidas desde o começo (Vale, 2004), vão-se tornando cada vez mais claras e justificadas consoante o desenrolar do processo, verificando-se, de seguida, a sua coerência.

Partindo do exposto, para o presente estudo de natureza qualitativa, a informação reunida sofreu uma cuidada descrição, análise e interpretação a fim de providenciar inferências plausíveis às questões e objetivos desta investigação.

A análise de dados consiste num processo de organização da informação, tendo como principal objetivo identificar padrões e tendências. Neste sentido, é necessário criar um quadro categorial, que represente as opiniões dos participantes no estudo em questão (Silverman, 2000).

Na mesma linha de pensamento, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a análise de dados é um processo de organização dos dados obtidos através de transcrições de entrevistas, notas de campo e de diversos materiais, que são utilizados ao longo do estudo. De modo a ser possível analisar os resultados de forma simplificada, a análise consiste em categorizar os dados obtidos.

A análise de conteúdo é uma das técnicas mais utilizadas na investigação qualitativa. Assim, segundo Coutinho (2014), a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas que permitem analisar de forma sistemática um corpo de material textual, por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas, considerados «chave» que possibilitam uma comparação posterior” (p. 217). Para a realização desta análise deve ser realizada uma esquematização ao longo do processo, sendo que as categorias são uma forma de clarificar os dados recolhidos, tendo por base objetivos delineados no início do estudo. Portanto, foram definidas categorias *a priori* em função

dos objetivos do estudo como: a) categorização do entrevistado e processo formativo; b) o conhecimento do currículo de EEFM; c) as estratégias utilizadas durante as aulas e d) a importância da EEFM; e, também, subcategorias *a posteriori*, que surgiram após a compreensão e análise do material recolhido, sendo estas: o a) programa de EEFM; b) organização curricular c) critérios de avaliação; d) planeamento e d) material).

As categorias são os grandes tópicos que auxiliam na organização das informações, ou seja, na análise de todas as informações recolhidas, transpondo pela escolha de transcrições para proceder à análise dos dados. Tais devem ser: pertinentes e adequadas; exaustivas ou inclusivas; homogêneas; mutuamente exclusivas e objetivas (Coutinho, 2014).

Para Carmo e Ferreira (1998), o processo de categorização deve seguir parâmetros claros e pormenorizados, de modo a ser feita uma análise crítica e meticulosa através de toda a informação recolhida. Neste estudo, a informação recolhida realizou-se com recurso à entrevista e às gravações áudio, tendo sido posteriormente analisadas e transcritas.

De modo a simplificar e clarificar esta categorização, foi elaborada a seguinte no quadro que apresenta as categorias e subcategorias resultantes da análise.

Quadro 4: Categorias e subcategorias de análise

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Caraterização do entrevistado e processo formativo	
Conhecimento do currículo de Expressão e Educação Físico-motora	Programa de EEFM Organização Curricular Critérios de Avaliação Planeamento Material
Estratégias utilizadas durante as aulas	
Importância da EEFM	

## **Calendarização da ação**

O presente estudo decorreu entre fevereiro de 2017 e janeiro de 2020, percorrendo diversas fases. Primeiramente, decorreu a observação/intervenção durante três semanas, para assim conhecer os alunos e os seus comportamentos. Durante este período, procedeu-se à caracterização do contexto, presente no primeiro capítulo do relatório, e à preparação da planificação para a primeira semana de regência.

Posteriormente, iniciaram-se as 11 semanas de regência, tendo sido lecionadas alternadamente pelo par de estágio. Durante esta fase foi selecionado o tema a investigar, dando início à recolha bibliográfica. Da mesma forma, realizou-se a construção dos instrumentos inerentes à recolha de dados. Posto isto, iniciou-se a recolha de dados, através das entrevistas realizadas a professores titulares de turma do 1.º CEB.

A fase final consistiu na construção do relatório, sendo concluída a pesquisa e análise da recolha bibliográfica, elaborada a análise dos dados recolhidos e as suas conclusões.

De forma proporcionar uma visão mais sintética de todo o processo, apresenta-se a calendarização das fases descritas no quadro 4.

Quadro 5:Calendarização da ação

Data	Fases do Estudo
Fevereiro a março de 2017	Observação/Intervenção do contexto educativo (1.ºCEB). Preparação da caracterização do contexto para o presente relatório. Preparação da planificação para a semana de regência.
Março a maio de 2017	Semanas de regência alternada com o par de estágio, sendo realizada maioritariamente 3 vezes por semana. Identificação da situação a investigar. Recolha bibliográfica intrínseca ao tema. Validação dos instrumentos para a recolha de dados. Preparação da entrevista.
Maio de 2017 a março de 2018	Recolha de dados Seleção dos professores a entrevistar Aplicação da entrevista
Março 2018 a maio de 2020	Pesquisa e análise da bibliografia selecionada Transcrição das entrevistas Tratamento e análise dos dados Construção do relatório final da PES

## **APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS**

Nesta secção, apresentamos os dados recolhidos. Assim, é feita uma narrativa descritiva da intervenção realizada por meio das respostas obtidas pelos recursos que serviram de recolha de dados, as entrevistas, apresentando e analisando os resultados em concordância com os objetivos do estudo.

Como referido em capítulos anteriores, a entrevista estratificou-se segundo cinco partes distintas, sendo a primeira parte meramente informativa, como se constata no anexo 2. Assim sendo, inicia-se a apresentação, descrição e análise da segunda secção (B) na qual se pretende caracterizar, de forma clara e breve, o inquirido e todo o seu processo formativo. Seguidamente, na secção C, abordar-se-ão as questões relativas aos conhecimentos/concepções que os docentes possuem acerca da importância do currículo de EEFM. A penúltima secção, a D, pretende conhecer as estratégias mais utilizadas e consideradas mais eficazes durante as aulas que planificam para a exploração desta área do saber e, por último, na secção E, analisam-se as perspetivas destes profissionais quanto à importância da Expressão e Educação Físico-Motora neste ciclo de ensino.

Para finalizar todo o processo desenvolvido durante a entrevista, colocaram-se duas últimas questões, de carácter aberto, a fim de permitir aos inquiridos o acréscimo de informações que considerassem relevantes mencionar.

### **Parte B- Caracterização do entrevistado**

Esta secção da entrevista estruturou-se em quatro questões de carácter fechado e duas de carácter aberto. Analisar-se-ão primeiramente as de carácter fechado, isoladamente e, depois, em conjunto.

#### **1. Sexo**

Como é sabido, a partir dos anos 40 deu-se a feminização do corpo docente, segundo Carreiro da Costa e Rocha (1998), isto é, o nível de escolaridade mais baixa foi sendo progressivamente ocupados pelas mulheres. Este estudo também o demonstra,

dado que, do aglomerado de participantes, treze eram do sexo feminino e dois do sexo masculino, como transparece do gráfico seguinte.



Gráfico 1: Género dos participantes

## 2. Área de formação inicial

Relativamente a esta questão, apenas um dos quinze docentes titulares de turma entrevistados detinha formação específica em Educação Física, com mestrado. Os restantes podem dividir-se em duas grandes áreas de formação inicial, o ensino básico e o magistério primário.

No que diz respeito ao ensino básico, três dos profissionais possuíam formação no 1.º ciclo e oito no 1.º e 2.º ciclo do ensino básico. Destes oito docentes, dois tinham variante em Português e Francês, dois em Educação Física e três em Matemática e Ciências e um nas quatro grandes áreas do saber do 2.º ciclo. Quanto ao magistério primário, dos três remanescentes, um possuía complemento de formação em expressões e outro em língua portuguesa. O gráfico seguinte reúne o referido.

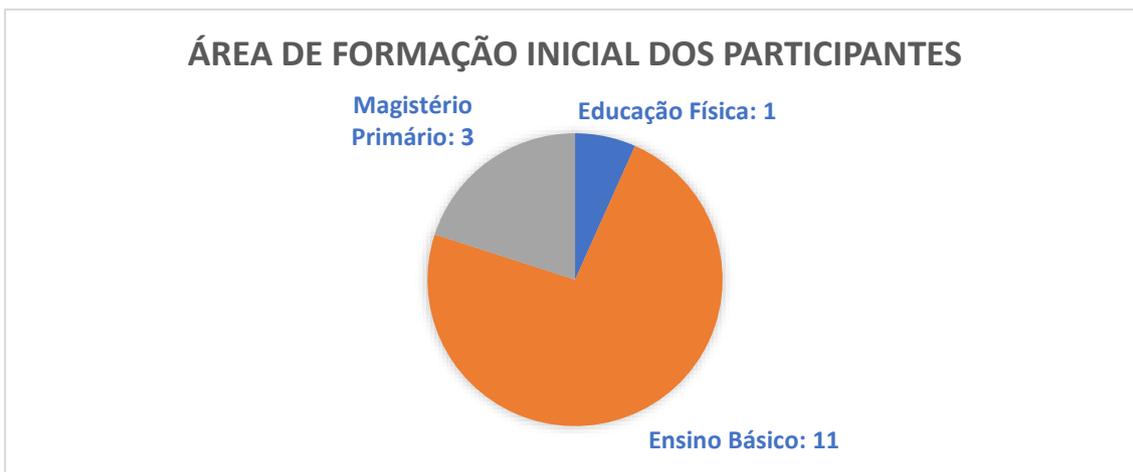


Gráfico 2: Área de formação inicial dos participantes

### 3. Habilitações académicas

Neste parâmetro, incluíram-se quatro habilitações diferentes, nomeadamente, o bacharelato, a licenciatura, o mestrado e o doutoramento. Analisando-se a informação recolhida, verificou-se que nenhum dos entrevistados era detentor de um doutoramento e que apenas dois dos participantes possuíam bacharelato e mestrado, um com o complemento de formação em expressões e outro com especificidade em Educação Física, respetivamente. A globalidade dos docentes envolvidos, treze, eram detentores de uma licenciatura, com as formações referidas no parágrafo antecedente, como se verificar no gráfico 3.

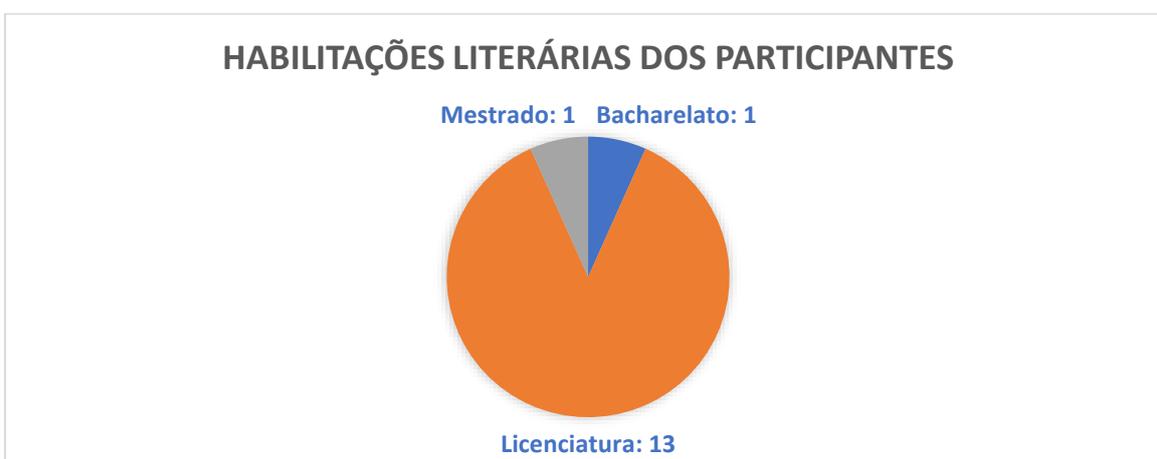


Gráfico 3: Habilitações literárias dos participantes

#### 4. Tempo de serviço

Relativamente ao tempo de serviço, foram disponibilizadas três opções, há menos de um ano, há menos de dez e há mais de dez anos, de modo a permitir uma recolha sucinta e passível de uma melhor análise. Assim, foi possível apurar que a maioria dos participantes, treze, exerce a profissão há mais de dez anos, e que a minoria, dois, exerce há menos de dez, com habilitações académicas de licenciatura e mestrado. Portanto, do grupo em estudo, nenhum elemento tinha menos de um ano de serviço, como se percebe no gráfico 4.



Gráfico 4: Tempo de serviço dos participantes

Para que melhor se compreenda a análise realizada das entrevistas nestas quatro questões de carácter fechado, apresenta-se, em seguida, uma grelha que reúne a informação descrita de forma sintetizada e facilmente perceptível.

Quadro 6: Caracterização geral dos participantes

Caraterização		Nº de participantes														
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Género	Masculino	X	X													
	Feminino			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Formação inicial	Educação Física	X														
	Ensino Básico		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			
	Magistério primário												X	X	X	
Habilitações académicas	Bacharelato															X
	Licenciatura		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	Mestrado	X														
Tempo de serviço	< de 10 anos	X		X												
	> de 10 anos		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Posto isto, apresentam-se duas questões direcionadas à formação de cada elemento, pontos 5 e 6, acerca das perspetivas dos professores e os complementos à sua formação inicial ao longo da sua carreira.

##### 5. Já realizou ou sentiu necessidade de realizar alguma formação no âmbito da EEFM?

A informação analisada nesta questão pode ser agrupada, naturalmente, em duas respostas bem distintas e óbvias, sim e não. Contudo, dentro de cada uma delas, podemos ainda encontrar diferentes fundamentações dadas. De entre os sete docentes que responderam positivamente, dois apenas afirmaram ter realizado complementos à sua formação (E.10), ao passo que cinco deles afirmaram ter realizado formações específicas, por exemplo:

E.12: *Sim, realizei uma formação. Mas muito específica, neste caso a nível da dança.*

E.9: *Sim, realizei, mas foi na área da nataçãõ.*

E.6: *... que se baseava em ensinar técnicas específicas de determinados exercícios de Educação Física.*

E.14: *... em Educação Física mesmo, para fazer pequenos percursos.*

Quanto aos restantes oito, verificam-se quatro tipos de respostas diferentes. Três participantes afirmaram nunca se aperfeiçoarem nesta área, mas com a consciência de que *era importante para uma melhor qualidade de ensino nesta área* (E.3), dois responderam também negativamente e confirmaram que já sentiram necessidade de o fazer (E.11; E.13) ou para *aperfeiçoar técnicas da área* (E.8), das quais se sente menos capaz, ou porque é uma disciplina que *não tem muita carga horária (...)* e que *vai ficando para trás*. Este último acrescenta, ainda, que *mesmo as ofertas a nível de formação privilegiam mais as outras áreas. E eu, pessoalmente, quando tenho que me inscrever, inscrevo-me nessas áreas* (E.15). Em relação aos últimos três, dois (E.5; E.7) afirmam apenas que a sua formação recai sobre essa área e que, por isso, não é necessário, e outro que nunca o fez simplesmente por *falta de vontade* (E.4).

## **6. Considera que uma formação nesse âmbito poderia contribuir para a sua qualidade de ensino?**

Analisando a informação disponibilizada relativa a esta pergunta, é possível estruturá-la em três respostas diferentes. Dois deles, os mesmos que na questão anterior responderam negativamente por serem formados na área, somente afirmaram que tal *não se aplica* (E.5; E.7). Em relação aos restantes, verifica-se que é um pensamento comum aos treze o facto de as formações em Educação Física serem benéficas para a qualidade de ensino. Respostas como as seguintes demonstram-no:

E.8: *Sim, claro que sim.*

E.1: *Sim, considero que era uma mais-valia e que, com certeza, me facilitaria o meu trabalho nesta área. Acho que seria bastante enriquecedor para mim.*

E.15: *Claro que era importante. Isto é, sempre quanto mais formação, mais qualidade no ensino da área.*

E.4: *Sim, claro que sim, porque faria com que tivesse mais confiança para lecionar esta área.*

E.3: *É sim importante, visto que o 1.º ciclo é uma área de monodocência.*

E.11: *Sim, considero importante, mas também acho que existem tantos professores de Educação Física que, como fazem com a música deviam fazer com a Educação Física. Como o Inglês é lecionado por um professor da área, acho que na educação física também deviam ter essa preocupação.*

É de salientar que as seis respostas supracitadas são referentes a profissionais que responderam não ter realizado nenhuma formação, na questão anterior. As seguintes pertencem aos que já o fizeram:

E.14: *Sim, sim, isso contribui. Agora o problema é, geralmente, o número de alunos. Depois uma pessoa não pode por tudo em prática.*

E.2: *Sim, claro, obviamente que sim. Até mesmo pela minha experiência, as formações que realizei contribuíram significativamente para uma melhoria no meu ensino da área, mesmo tendo eu a variante de Educação Física.*

E.9: *Considero que era bastante importante. Na verdade, acho que contribuía bastante numa qualidade de ensino superior.*

E.6: *Essa formação contribui imenso. Senti-me desde logo mais preparada para dar aulas nesta área.*

E.10: *Sim, bastante. (...). E acho que é uma das falhas na formação de professores.*

E.13: *Claro que contribuiu.*

Discutindo sobre as duas questões abertas desta segunda parte, como se pode verificar, existem professores formados na área da Educação Física que declaram não precisar de mais formação nesse sentido, precisamente por essa razão. No entanto, verifica-se um caso nas mesmas condições em que afirma o contrário, que é vantajoso, tendo inclusive realizado formação adicional enquanto professor do 2.º CEB (E.2). Pode, ainda, perceber-se que os docentes que já realizaram formação complementar nesta área não apresentam as mesmas dificuldades/entraves que aqueles que não o fizeram, como o sentir-se mais preparado ou com mais confiança em si próprios, por exemplo. Além disso, é de notar que a maioria não participa em aprendizagens e melhorias para

o ensino da Educação Física, e que quem participa fá-lo de modo direcionado, vago e raramente, seja por falta de oportunidades seja por falta de interesse ou por maior gosto em outras áreas (E.12). No grupo, existe também um elemento (E.11) que é, claramente, a favor da introdução de um segundo professor, especializado na área e, portanto, com maiores qualificações que outros, o que demonstra a sua visão sobre a falta de formação aquando da formação académica.

## **Parte C – Conceções/opiniões sobre a importância do currículo de Expressão e Educação Físico-Motora**

### **Programa**

#### **1. Conhece o programa de Expressão e Educação Físico-Motora? Costuma cumpri-lo?**

No que diz respeito a esta questão, foi possível, desde logo, verificar que dois dos docentes forneceram respostas rápidas e pouco extensas, afirmando ter conhecimento do programa de EEFM e costumar cumpri-lo, como se constata das frases seguintes:

*E.7: Eu conheço e costumo cumpri-lo.*

*E.1: Sim. E costumo guiar-me por ele ao longo do ano letivo.*

À parte destes, a quase totalidade das respostas dos professores é comum a todos, referindo ter conhecimento do programa de EEFM, mas não o transpor para a sua rotina diária de monodocência. No entanto, relativamente às restantes respostas, denotam-se aspetos que importa referir. Analisando as respostas acerca da consciência do programa de EEFM e o seu cumprimento, apenas um respondeu não o conhecer, porém afirma conhecer *o mínimo do programa, principalmente aquilo que trabalho nas aulas* (E.4). Percebe-se, também, aqui que este docente não segue com rigor o programa, parecendo usá-lo como recurso de consulta quando necessário. Em concordância com esta resposta, mais entrevistados parecem utilizar o programa como recurso de consulta quando necessário, com afirmações como:

E.3: *Quando o leio, conheço. Sinceramente, não o conheço se não o consultar.*

E.2: *Sim. Mas, na verdade, não sinto que estou completamente ao corrente sobre ele.*

E.12: *Conheço, até o tenho aqui. Na totalidade, não.*

Outras respostas, além de comprovarem o referido, mencionam complementos que servem de justificação ao facto de não cumprirem o programa, apesar de revelarem conhecimento sobre ele, tais como:

E.5: *Sim, conheço-o. Relativamente ao facto se o cumpro ou não depende muito das condições das escolas.*

E.10: *Conheço minimamente. Procuo cumprir, mas como as crianças já estão inseridas noutras atividades, eu por um lado escapo de dar a atividade física e, também, o facto de no meu horário ter tempo destinado à nataçãõ. E esse é o tempo que eu tenho destinado à Educação Física nesse período.*

E.15: *Sim, mais ou menos. Sim, até porque faço a planificação. É assim, agora, como é uma turma de 1.º e 4.º ano, eu nunca faço atividades que sejam muito direcionadas para o 4.º ano. Por exemplo, já podia entrar nos jogos pré-desportivos e não tenho feito isso, tenho feito aquecimento, um joguinho, porque tenho um 1.º ano e também não quero estar a partilhar a aula, digamos assim, uns vão fazer isto, outros vão fazer aquilo.*

E.11: (...) *A maior parte das vezes não. Uma pessoa tem muito mais trabalho e eu acho que nós temos que os pôr a ler e a aprender a contar. Acabo por esquecer muito as outras áreas. De há uns anos para cá, dependendo do agrupamento a nível da expressão motora, por exemplo, se for 1.º e 2.º ano a turma tem atletismo de quinze em quinze dias (...) e acabam por ter alguma atividade física e eu acho isso positivo visto que a exigência das outras áreas me leva a pôr de parte esta.*

E.14: *De Educação Física sim, conheço o programa. Não o costumo cumprir, costumo seguir, mas não cumprir porque há coisas, por exemplo, que eu tenho muito medo de fazer com eles. Tenho medo que eles se magoem. Por exemplo, aqui na escola, nós temos trampolim e eles estão sempre a pedir para usar o trampolim, mas tenho medo então não uso.*

Como é facilmente perceptível, a generalidade dos professores diz conhecer, em diferentes amplitudes, o conteúdo do programa de EEFM, contudo, quando questionados sobre a sua implementação na prática, como as restantes áreas, os docentes afirmam que não o cumprem por diversos motivos. Há quem o tenha como um livro de consulta consoante a sua necessidade, que não a inclua na sua componente letiva seja pelo facto de já existir, ainda que pouco frequentemente, alguma atividade física, pelo facto de valorizar mais as outras áreas do saber em detrimento da EEFM, em razão das condições das escolas ou da composição dos elementos da turma ou, ainda, pela insegurança que sentem relativamente à implementação de alguns conteúdos. É de exemplo o testemunho dado pelo E.14 ao acrescentar que *este ano são 25 e depois uma pessoa perde a noção com uma turma tão grande. Portanto, não. Não uso.*

Para terminar, dentro do grupo que diz conhecer, ainda que minimamente, o programa de EEFM, dois declararam não o cumprir, como exemplificam as respostas que se seguem:

*E.8: Conheço muito pouco e não o cumpro.*

*E.9: Conheço, mais ou menos. Não, de todo.*

## **2. Que opinião tem sobre a existência de um programa de Expressão e Educação Físico-Motora para o 1.º CEB?**

Quanto a esta questão, todos os participantes afirmaram que a existência de programa específico para Expressão e Educação Físico-Motora no 1.º ciclo é, naturalmente, de grande importância, como se depreende das respostas a seguir:

*E.5: Acho ótimo que exista (...). É muito importante desenvolver desde pequenos a coordenação e a predisposição para o desporto nas crianças.*

*E.6: Acho importantíssimo, para introduzir esta área logo desde pequenos na vida das crianças (...).*

*E.4: Acho que o programa é importante (...).*

*E.9: A existência de um programa nesta área é realmente importante.*

*E.10: Faz todo o sentido existir (...).*

*E. 8: Acho pertinente (...).*

Apesar disso, treze elementos revelaram alguns motivos pelos quais não integram devidamente a EEFM na sua rotina docente, como se repara nas respostas apresentadas:

E.10: (...) *mas é necessário preparar os professores de 1.º ciclo para isso, porque eu não acho que estamos preparados para o cumprir.*

E.3: *O programa exige demasiado para os conhecimentos que tenho da área.*

E.8: (...) *mas considero que seria importante que o mesmo fosse lecionado por professores da área de Educação Física. Na minha opinião faria muito mais sentido se assim fosse e, na verdade, este seria de uma certa forma muito melhor implementado, sem dúvida.*

E.12: *Exige demasiado porque não temos as escolas preparadas para fazer Educação Física. Eu digo-lhe que no ano passado, por exemplo, estive a fazer equilíbrio em barra e virei um banco ao contrário. Até houve um momento em que um aluno começou muito bem e, de repente, começou a correr e enfiou o pé no banco até bater na área do estômago (...) foi aí que se acabou a aula de Educação Física.*

E.15: *Considero um bocadinho exigente, porque há coisas ali que é impensável fazer um comum professor que não é da área e que tem umas bases mínimas. Porque ali há coisas que só um professor de Educação Física tem competências, por exemplo, as cambalhotas. Eu acho que é muito complicado.*

E.13: *É fundamental. Agora o que eu acho é que os miúdos já estão nas AEC, podiam tirar um bocadinho dessa carga a nós e ficava responsabilidade do professor das AEC, porque eu vejo por mim. (...). Vou ser muito honesta, nunca cumpri nestes 19 anos de serviço, porque as turmas são muito grandes e, quando tive pequeninas, eram turmas com dois anos letivos, então é inconcebível, não dá.*

E.7: (...) *o problema que surge mais é o tempo destinada às áreas de expressões, porque nós temos 3h dedicados às áreas das expressões. Acabo por tentar de quinze em quinze dias a expressão físico-motora.*

E.11: (...) e eu questiono-me a que horas teriam os meninos de sair de casa porque ou então deviam reduzir ao Português e à Matemática, porque não se pode fazer tudo nas horas estipuladas pelo horário.

No entanto, como se verifica, os motivos prendem-se com o facto de não se sentirem qualificados para o efeito, como o caso do E.12 e E.15, a exigência do programa, a preferência por outras áreas, quer dos professores quer do ME ou pela falta de enquadramento com a realidade. Além disso, parece evidenciar-se uma visão um pouco limitada acerca da implementação da Expressão e Educação Físico-Motora nas escolas, como nos E.13 e E.15, seja em termos de competências seja em estruturas específicas, como a turma.

Ainda há professores neste parâmetro que consideram que o programa não se adequa à realidade das escolas (E.4) muito desajustado à realidade, (E.6) ou que não é adequado à nossa realidade escolar (...) não me sinto preparada para executar determinadas tarefas e também pela falta de recursos materiais (E.1), reconhecendo a sua importância sem, contudo, a colocar em prática pelo desajuste teórico-prático que lhes é visível.

### **3. Quais são os blocos programáticos da área de Expressão e Educação Físico-Motora?**

Relativamente ao conhecimento dos blocos programáticos da área da EEFM, quatro dos docentes afirmar desconhecê-los:

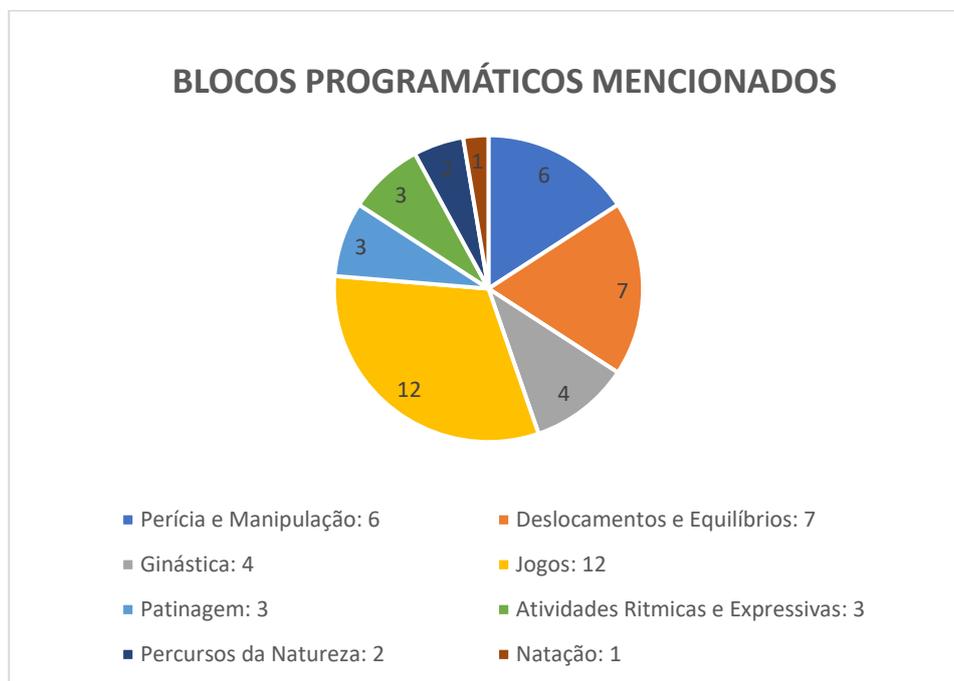
E.4: Não os sei mencionar.

E.3: Não, só os conheço se os consultar.

E.8: Atletismo? Salto? Sei que os jogos fazem parte. Agora não vou estar com rodeios, não os sei mencionar.

E.11: Não. Um dia destes estive a consultar o programa, mas, lá está, quando eu saio da sala de aula para fazer uma atividade física, faço jogos porque é muito mais fácil e é naquilo que me sinto realmente à vontade. Sei também que eles estão mais predispostos a este tipo de atividades e, assim, na verdade, não exige tantos conhecimentos científicos da minha parte.

Apenas um elemento tinha conhecimento de todos os blocos programáticos ao passo que os remanescentes mencionaram apenas alguns blocos. Para que seja perceptível a análise da informação segue-se o gráfico seguinte:



*Gráfico 5: Conhecimento dos blocos programáticos*

Pode auferir-se que o bloco programático dos Jogos ocupa a posição cimeira quanto ao número de participantes que o nomearam, sucedendo-lhe Deslocamentos e Equilíbrios e Perícia e Manipulação, o que vai ao encontro da resposta do entrevistado E.11 onde refere que os Jogos são o bloco em que se sente mais confortável e com menos exigências em termos de conhecimentos científicos. Depois verificam-se quatro dos professores a mencionar ginástica, três a referir Patinagem e Atividade Rítmicas e Expressivas, dois a recordar os Percursos da Natureza e, por fim, apenas um docente a indicar a Natação como bloco programático.

A generalidade das respostas fazia acompanhar-se de complementos que sugerem a falta de memória/desconhecimento de todos os blocos ou do vocabulário específico dos blocos, limitando-se a abordá-los e/ou desenvolvê-los, e, além disso, conhecimento de como implementam a EEFM nas suas aulas, como, por exemplo:

*E.9: Jogos é o único bloco que sei mencionar, de resto completamente em branco.*

E.6: *Que me lembre agora, a patinagem, os jogos, os deslocamentos, a dança e, assim de repente, não te sei dizer mais nenhum.*

E.5: *(...) e agora não me recordo do nome específico dos que faltam.*

E.10: *Espere, deixe-me raciocinar. Bem, não lhe vou saber dizer os termos corretos. (...) Sei, sim, que os jogos fazem parte, os deslocamentos e equilíbrios e é o que me lembro a nível de termos concretos.*

E.14: *Olha o que mais uso são os percursos da natureza, esse é o que eu mais gosto. Aqui na escola, para além de não fazer parte do programa, também uso muito porque somos privilegiados, temos, dar-lhes a liberdade de andar de bicicleta (...) para realizar percursos. (...) O resto, dominar a bola e isso assim, também acabo por fazer, mas deixo-os mais brincar livremente, às vezes até para eles relaxarem e (...) porque nós é tomamos as decisões todas, gosto que eles sintam que têm opção de escolha.*

#### **4. Relativamente a cada um dos blocos programáticos, em qual é que sente maiores dificuldades para lecionar? E qual o que sente menores dificuldades?**

Nesta questão, verifica-se um dos elementos a afirmar que a pergunta é muito subjetiva dado ser um *professor da área*, sendo que as suas *dificuldades não recaem sobre nenhum bloco* (E.5), desviando-se, depois, da resposta pretendida ao conduzi-la para os obstáculos à execução do programa de EEFM. Além disto, um elemento afirmou que o bloco de maior dificuldade é o de Jogos, pois sente mais *dificuldade é na parte criativa, criar ou imaginar exercícios, a nível de jogos, o que é que a gente pode fazer para atingir determinado objetivo. Ou está ali, ou eu conheço ou então vendo algum colega* (E.12), e outro a referir o bloco de Atividades Rítmicas e Expressivas declarando *não tenho jeito nenhum para aquilo*. Seis dos docentes, apontaram o bloco da Ginástica como o mais complicado e inacessível, referindo, por exemplo:

E.1: *O que me sinto mais à vontade é no bloco dos jogos. As minhas maiores dificuldades são as cambalhotas, ou seja, na parte da ginástica.*

E.14: *Agora, é como digo, a ginástica assusta-me, tenho muito medo que se magoem e que isso possa ser causado também pela minha falta de formação.*

E.6: *Eu quando dou aula, que não é sempre como já referi, dou sempre jogos. É no que me sinto melhor e mais à vontade. Nem pensar, por exemplo, em dar exercícios relacionados com a ginástica e termos técnicos, porque não o faço.*

E.3: *Tenho dificuldade em lecionar qualquer área relacionada com a Educação Física. Claro que sou capaz de me adaptar mais aos jogos, pois é uma área que considero mais fácil. Se me falares em ginástica, considero que não estou capacitada para tal.*

De entre o grupo de participantes, onze afirmaram ter dificuldades em todos os blocos, apesar de se identificarem com algum, tal como se entende das respostas a seguir:

E.4: *O que realizo a nível da Educação Física são as rotinas, práticas do quotidiano e os jogos tradicionais, tudo o resto revela-se de imensa dificuldade para mim.*

E.8: *Eu sinto dificuldades em tudo. Claro que se formos falar de jogos tradicionais sinto-me à vontade. Nas restantes matérias, não me sinto preparada para lecionar.*

De maneira a sintetizar o analisado, apresenta-se no gráfico seguinte.

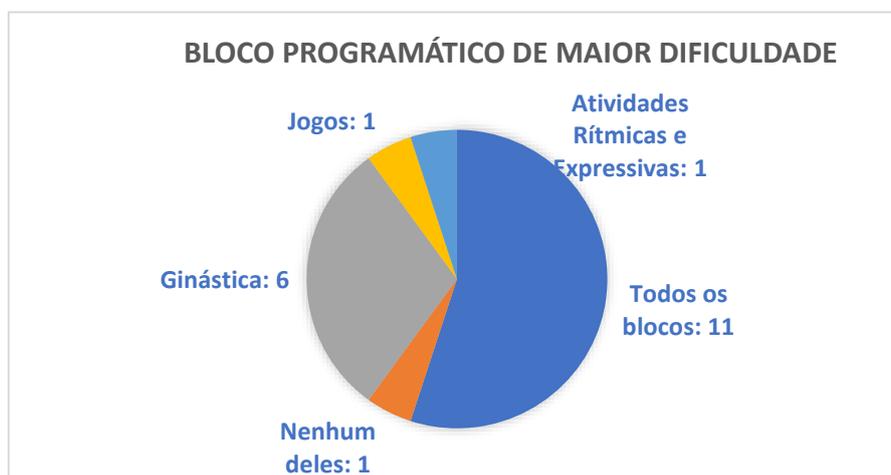


Gráfico 6: Bloco de maior dificuldade para os docentes

As respostas a esta questão, no geral, revelaram-se um pouco incompletas, visto que nem todos os participantes responderam às duas questões propostas, não respondendo a uma delas ou fazendo-o indiretamente, sem referir o bloco, como o E.9 ao referir *as cambalhotas para mim é impensável realizar algo assim com os alunos, por*

*medo, por receio que algo corra mal* e o E.10 por não se sentir preparada para *explicar corretamente um exercício* ou impliquem o uso de materiais. E a grande parte das respostas comprovam, também, que o bloco de Jogos representa aquele que é percebido como o mais fácil de administrar nas aulas de EEFM pelos docentes. Apresenta-se, nesse sentido, o gráfico seguinte.



Gráfico 7: Bloco de menor dificuldade para os docentes

Por fim, segundo a informação disponibilizada, resta apenas mencionar que um dos entrevistados revela que, por vezes, confirmar desligar-se *um bocadinho do que vem nos livros e nos manuais e não ligo muito a eles*, focando-se essencialmente, nos *jogos coletivos (...) nos deslocamentos e equilíbrios e perícias e manipulações*.

Em jeito de síntese global desta subcategoria, repare-se, ainda, que uma grande parte deste grupo docente, além do desconhecimento acerca dos blocos e do conteúdo, parece cingir a sua prática ao bloco dos Jogos, particularmente nos jogos tradicionais. Como já foi possível depreender, por exemplo, nos casos em que se sentem desconfortáveis, inaptos ou com limitações referentes à turma, aos materiais ou aos espaços disponíveis, considerados pelos participantes enquanto fatores impeditivos da prática da EEFM no regime de monodocência, estes deixam de parte a especificidade prática de cada bloco, aplicando indiscriminadamente algumas atividades. A título de exemplo, quando a E.14 afirma permitir que os alunos, na maioria das vezes, brinquem livremente com a bola, perde, assim, a oportunidade de trabalhar ações motoras básicas

de maneira assertiva ou, inclusive, as questões ligadas à ética, como o respeito pelos colegas, pelo jogo ou a integridade física de cada um. O mesmo acontece com os restantes blocos programáticos, os quais não são seguidos e explorados como naquelas que são consideradas grandes áreas do saber.

## **Organização Curricular**

### **1. A organização curricular sugere um mínimo de 3 horas semanais destinadas à área de Expressões e Educação Físico-Motora. Este é o tempo por semana que disponibiliza?**

Dentro do grupo em estudo, cinco elementos afirmaram despendem pelo *menos uma hora ou uma hora e meia* na implementação (E.5) da EEFM, sendo quatro os que despendem esse tempo exclusivo para a natação ou, então, de 15 em 15 dias, como transparece das respostas a seguir:

*E.11: De quinze em quinze dias tento sempre fazer alguma coisa com eles e o tempo que dedico é de uma hora e meia. Mas isto se o tempo o permitir e, sou sincera, se necessitar desse tempo para abdicar às outras eu abduco de dar a Educação Física.*

*E.10: Neste momento, a nível da expressão físico-motora, eles só estão na natação, que é à segunda-feira durante uma hora.*

*E.8: A minha turma, de quinze em quinze dias, tem cá um professor que vem dar o atletismo. É esse o tempo que disponibilizo do meu horário. A nível pessoal não faço qualquer atividade com eles. Além disso, têm as AEC.*

*E.15: O tempo que tenho para a área é de uma hora por semana, mas é destinada para a natação, neste momento. Não disponibilizo mais nenhuma hora.*

Esta e outras respostas também vão ao encontro de pareceres retirados anteriormente, como a preferência pelo português, a Matemática e o estudo do meio, ao reparar-se nas seguintes frases:

E.13: *As outras áreas acabam por absorver o tempo destas áreas. Não se consegue realizar tudo, sem abdicar de alguma coisa. Além disso, esta escola possui imensos projetos.*

E.3: *As áreas de Português e Matemática ocupam demasiado tempo, este programa é demasiado ambicioso.*

Ou então a outros fatores como: a 1) gestão do tempo, dependendo de outras áreas; 2) o clima; 3) a estrutura da turma; 4) a falta de vontade; ou pela 5) preferência por um professor especializado. Outras respostas que o confirmam são as se apresentam a seguir:

E.12: *Quando o tempo permite. Quando o tempo não é o tempo atmosférico, é o tempo a nível de sala de aula (...) mas não propriamente com a intenção de fazer Educação Física é mais para o premiar, para lhes dar um momento de bem-estar.*

E.1: *Não, não disponibilizo esse tempo. Não considero que o tempo seja demasiado, simplesmente não se propicia. Com a diversidade da constituição de turmas, eu, no meu caso, tenho 21 alunos em anos de escolaridades diferentes.*

E.4: *Não. Na verdade, uma quota-parte de não o cumprir é a falta de vontade de o realizar. Eu quando dou esta aula, não dou uma aula específica. Deixo os alunos voarem e realizam várias atividades físicas, mas não procuro explorar os conteúdos que estão no programa.*

Finalizando, a maioria dos participantes (seis) responde negativamente à questão, mencionando que não dispõem de tempo para a integração da EEFM na rotina docente, e os restantes tentam implementá-lo sempre que podem. Todos eles justificando-se por meio dos fatores referidos nos parágrafos anteriores.

### **CrITÉRIOS de Avaliação**

#### **1. A avaliação dos alunos nas aulas de Expressão e Educação Físico-Motora é realizada com base em que critérios (psicomotor, sócio afetivo, cognitivo)?**

Respeitante à avaliação em EEFM, apenas um dos docentes entrevistados refere não utilizar nenhum dos critérios mencionados, guiando-se *mais pelo empenho*, isto

porque se eles [es]tiverem todos dentro dos parâmetros que eu considero aceitável para a idade, se eles se empenham num trabalho individual ou coletivo como deve ser, a nota é boa (E.12).

Verifica-se, também, três elementos a regerem a sua avaliação nesta área de acordo com os níveis socio-afetivo e psicomotor, além do empenho e desempenho de determinada tarefa (E.6, E.10 e E.11).

Existem, ainda, mais quatro profissionais do grupo abrangido que mencionam basear-se numa *junção dos três*, atribuindo maior valor aos interesses de cada criança (E.5). Segundo o mesmo participante, não se pode ter em conta *apenas o que eles sabem fazer corretamente ao nível motor* e, como referem os E.3 e E.4, consegue-se, por meio desta articulação, verificar de forma mais credível *quais os alunos têm mais destreza física* (E.3).

Os restantes participantes (oito) podem agrupar-se em dois grupos distintos. Um deles com preferência pelo campo sócio afetivo (dois elementos) e o outro que avalia o desempenho dos alunos em EEFM tendo por base somente a componente psicomotora. Relativamente ao primeiro há quem afirme que, *na verdade, tem muito mais peso o sócio afetivo* (E.9), visto que os docentes em questão só conseguem saber quais os alunos com maior ou menor destreza física em períodos de intervalo, questionando o professor especialista de EEFM e, dado que não lecionam EEFM não podem *avaliar os alunos nesta área* (E.8)

Os últimos seis docentes conferem *maior importância* (E.7) ao psicomotor, posto que é precisamente *o que a área nos pede* (E.13). Outros referem que complementam a sua avaliação pela observação que fazem nas suas (poucas) aulas e nas lecionadas pelo professor de EEFM, pedindo-lhes uma opinião mais fidedigna (E.1, E.2 e E.15). Serve de exemplo a resposta seguinte:

E.14: (...) *ando sempre a pedir opinião ao professor de Educação Física e há crianças que eu vou observando que não tem motricidade fina nenhuma, não tem coordenação motora e, então, eu baseio-me mais nisto. Ao longo das aulas, uma pessoa vai observando e verificando quem é que tem mais ou menos destreza. Por exemplo, eu tenho meninos que correm e, então, estão sempre a cair, o que eu não acho muito normal com seis anos.*

Para melhor sintetizar a informação analisada, visualiza-se o gráfico seguinte, acerca das modalidades mais frequentes:

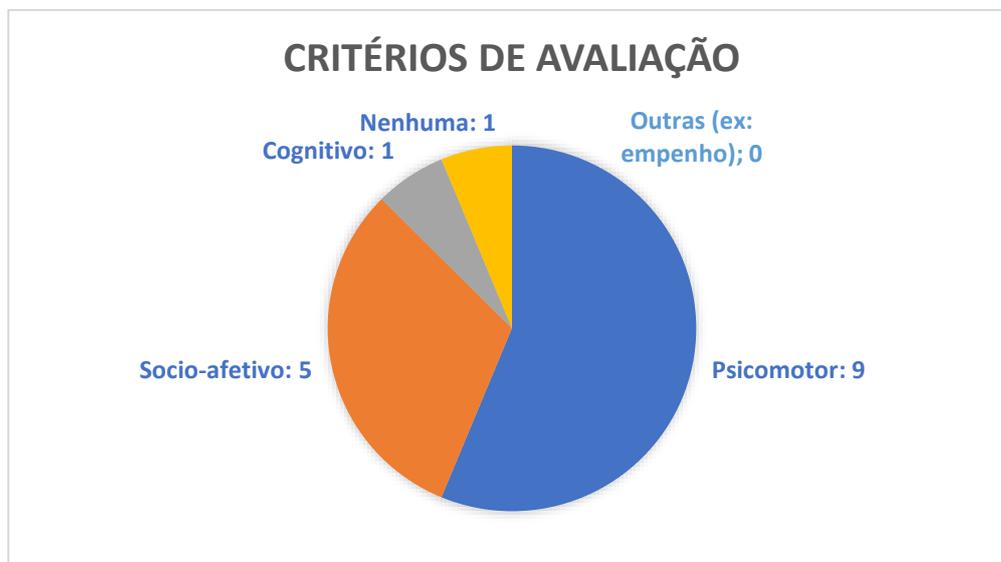


Gráfico 8: Critérios de avaliação utilizados pelos docentes

## 2. Qual a modalidade de avaliação que utiliza (diagnóstica, formativa, sumativa)?

De acordo com os dados analisados, verifica-se um docente a não realizar qualquer género de modalidade de avaliação, além *da observação direta na sala de aula* (E.7), o que sugere uma avaliação mais formativa. Também se verificam dois elementos que têm por base os três critérios, dado que *observam ao longo do tempo* para, no final, *realizar algo do género de um teste físico e verificar em que nível está cada aluno*, e um outro que se baseia *na formativa e sumativa*. Contudo, *no final do ano, a nota é dada de uma forma sumativa* (E.13). Sobre avaliação sumativa, existe mais um elemento que utiliza sempre esta modalidade *porque nesta área só posso avaliar assim* (E.3).

O restante grupo participante parece dividir-se entre a avaliação formativa e sumativa, tendo a maioria apontado a primeira, dez elementos.

Quanto à formativa, os docentes referem ter em consideração o observado nas próprias aulas ou de outros profissionais, dos quais retiram opiniões relativas à avaliação em EEFM, como:

E.15: *Eu vou avaliando ao longo do ano, formativa.*

E.9: (...) vou vendo o que o aluno faz nos intervalos, peço opinião ao professor das AECS e, quando realizo alguma atividade com eles, observo atentamente para também tentar ser justa na minha avaliação.

E.8: Realizo uma avaliação formativa. Quando tenho que os avaliar peço sempre ao professor da AEC de Educação Física, para saber em que patamar estão os alunos nesta área.

E.6: (...) mas só pode ser assim, pois baseio-me muito no que vejo e no que os meus colegas partilham comigo.

De entre os participantes, três afirmam realizar uma avaliação diagnóstica no início de cada ano letivo.

Apresenta-se, de seguida, o gráfico que melhor reúne a informação recolhida.

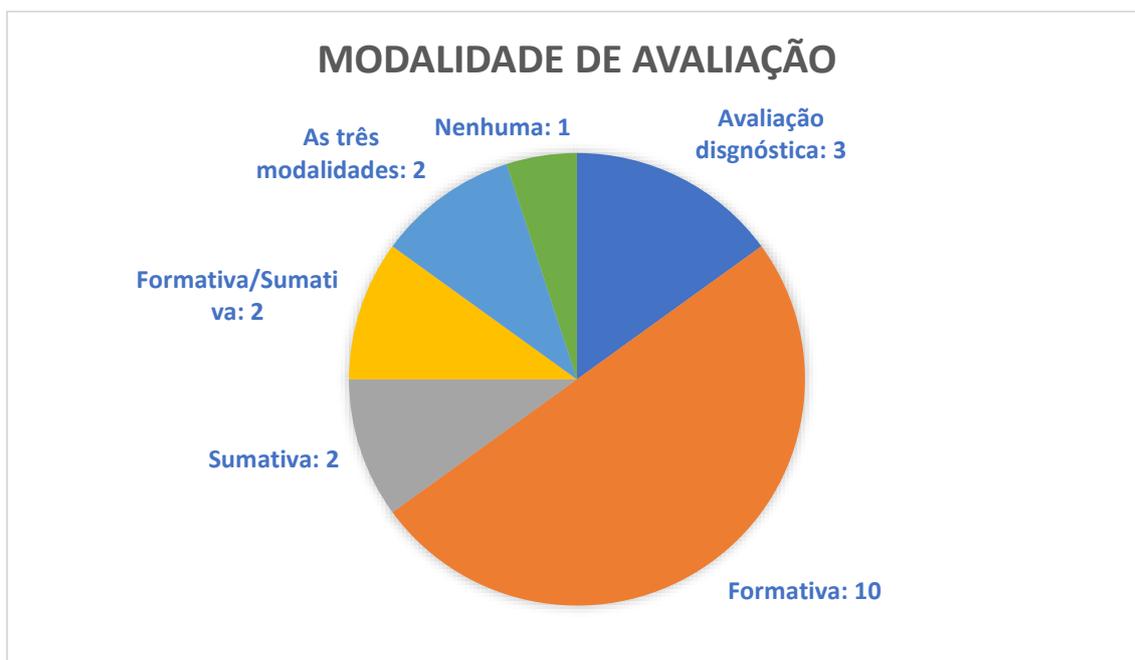


Gráfico9: Modalidades de avaliação utilizados pelos docentes

## Planeamento

### 1. Realiza algum tipo de planeamento anual para as aulas de Expressão e Educação Físico-motora? Consegue cumprir esse planeamento?

As respostas a esta questão são bem claras, visto que existe apenas um docente a não realizar algum tipo de planeamento (E.14) enquanto os restantes fazem-no, ou, então, é assunto da responsabilidade da escola.

Destes dois últimos, o grupo que realiza planeamento em conjunto com outros professores da mesma instituição afirma que é uma tarefa difícil e, por isso, é custoso de cumprir (E.13 e E4):

*E.10: É muito difícil. Não te vou mentir, eu tiro sempre às expressões para a área de Português e da Matemática.*

*E.4: (...) não o cumpro. Para mim, primeiramente, está o cumprimento das áreas de Português e Matemática e só depois as outras.*

*E.12: Isso, como já lhe disse, não é possível cumprir com o previsto nas planificações.*

Entre os que têm disponibilizado pelo agrupamento um planeamento anual, não o cumprem (E.9), à semelhança dos anteriores, ou tentam cumprir o *pouquinho que seja e que se consiga (...) é muito difícil para cumprir* (E.11). Em concordância, verificam-se as seguintes respostas.

*E.7: Não consigo cumprir, claro. Agora, lá está, acabo por fazer aquilo que eu acho que tenho que fazer. Sou eu que conheço os meus alunos.*

*E.1: Mas, como já referi, devido ao tempo que outras disciplinas ocupam, não consigo cumprir. Impossível para mim, ainda para mais com uma turma de 1.º e 4.º ano.*

*E.15: (...) a Educação Física está ocupada com a natação. Não posso dizer que não cumpro na totalidade, porque disponibilizo-o para a natação e esta faz parte do programa.*

*E.3: A verdade é que não o cumpro, como já deve calcular.*

Duas das justificações dadas, parecem ainda relacionar o planeamento anual e a sua impossibilidade de se reproduzir na prática, por diversos motivos como as condições, o tempo disponível ou adaptabilidade. A título de exemplo, apresentam-se as seguintes respostas:

*E.5: No entanto, o seu cumprimento revela-se muito difícil por falta de condições e por tempo insuficiente.*

E.8: *Mas, na verdade, eu não o cumpro. Em primeiro lugar, não vem adaptado à realidade das escolas (...)*

## **Material**

### **1. Considera que a escola disponibiliza espaços e materiais suficientes que possibilite o cumprimento do programa do 1.º CEB?**

Dos inquiridos, apenas seis elementos referem que as escolas disponibilizam espaços e materiais adequados para o cumprimento do programa de Expressão e Educação Físico-Motora, como se verifica nas transcrições a seguir mencionadas.

E.4: *A escola dispõe dos espaços necessários. A nível do material também tem bastantes. Nisso sei que existem escolas menos apetrechadas.*

E.6: *Sim, sem dúvida. A escola tem um pavilhão fechado, um campo de futebol no exterior, um espaço exterior destinado à área. E a nível de materiais têm todos os necessários para que possam ser diversificados às várias áreas da Educação Física.*

É possível verificar-se que, apesar de condições favoráveis, há docentes que não trabalham a EEFM, pelo menos em parte, pois não têm *uma coisa que se chama tempo* (E.14). A par desta, seguem outras respostas:

E.13: *Esta escola tem tudo o que é preciso. Simplesmente, por vezes, não existe é tempo.*

E.15: *Uma pessoa não faz mais por causa da falta de tempo, na verdade.*

A par destas, os restantes afirmam que as escolas não possuem materiais suficientes, ou, caso haja, estão em mau estado de conservação, e declaram que não apresentam espaços próprios ou em condições para a prática da EEFM, colocando em causa a segurança dos alunos. Estes consideram que é uma *utopia* porque *não fazem a mínima ideia das escolas que têm. Claro que existem materiais na escola, mas estes não vão de encontro à totalidade de coisas que o programa exige* (E.12).

Similarmente, registam-se respostas que vão ao encontro do E.12, como:

E.1: *Não, tu que estás aqui consegues ver que o espaço exterior é muito pequeno e desadequado. Tem perigos por todo o lado, muito pequeno, não tem um ginásio. O espaço disponível deixa muito a desejar para a realização deste tipo de aulas (...). A nível de materiais são muito poucos mesmo, tempos imensa falta de materiais e os que tem também não são dos melhores, muitos deles já se encontram em péssimo estado.*

E.8: *Material é nenhum, não existe um pavilhão ou um espaço fechado destinado para tal, os alunos são muito pouco recetivos o que torna ainda mais complicado.*

E.9: *Não. Não existe um espaço exterior adequado, não existe um espaço interior e a nível de materiais é uma pobreza.*

E.10: *Não, não tem. Aqui nesta escola não existe nenhuma zona coberta ou um pavilhão para os dias de chuva, não existe uma zona para realizar determinadas atividades. Ao nível de materiais, não está equipada com os materiais necessários, mas a nível geral quase nenhuma escola está. Vou dar um exemplo básico em que existe uma prova de Educação Física e os alunos tem que se deslocar a outra escola para a realizar, pois esta não apresenta as condições necessárias para tal.*

E. 11: *O problema está em que as escolas não estão preparadas, porque ou eles vêm equipados já de casa ou não tem onde trocar de roupa. Eu acho importante a atividade física, mas o que vem a seguir é que não ajuda, porque não há balneários, no fundo as escolas não estão preparadas para a atividade física. Para ser possível cumprir com o programa é necessário ter as condições necessárias para tal e a verdade é que elas não existem.*

Em jeito de resumo, pode reparar-se em temas gerais que, embora a maioria dos docentes não conheça o programa ou o cumpra, evidenciam atribuir-lhe grande importância. Todavia, é possível verificar um conjunto de fatores que, de acordo com os entrevistados, parecem quebrar a relação da aplicação de teoria na prática, prejudicando o ensino da Expressão e Educação Físico-Motora: (1) a falta de tempo; (2) falta de adequação à realidade; (3) a exigência do programa; (4) as condições e os materiais; (5) a exigência das áreas centrais; (6) a insegurança do docente; (7) a composição das turmas; e a (8) falta de vontade.

## Parte D – Estratégias utilizadas durante as aulas de Expressão e Educação Físico-Motora

1. Durante as aulas de Expressão e Educação Físico-Motora, quais as estratégias que utiliza a nível de formação da turma? (pares, grupos, homogéneos ou heterogéneos...).

Ao analisar-se este parâmetro, é visível a presença de duas respostas a declarar que a questão *não se aplica*, pois não lecionam aulas de EEFM (E.3 e E.8).

Também se pode constatar que dois docentes utilizam diversas estratégias, *pares, grupos, multivariados* (E.2), dado que *tudo depende da aula em si* (E.13). Das suas justificações, apresenta-se o seguinte:

*E.2: Na procura sempre de cada situação que estimule e produza determinado efeito (...). Não tenho uma resposta única, não há uma solução única. Eu acho que a aprendizagem motora só tem a sair beneficiada com esta multiplicidade de situações.*

*E.13: Quando estamos a fazer jogos, é sempre em grupo (...) claro que, por vezes, é necessária uma avaliação mais individual em que cada um, à sua vez, realiza o exercício. É como digo, depende do tipo de aula.*

Estes participantes, como todos os envolvidos, organizam a turma ao nível da formação de grupos, de acordo com homogeneidade (3) ou heterogeneidade (5), em função do nível motor (1), em pares (6) ou grupos (11), tendo o último maior incidência. No entanto, há quem considere a questão muito relativa, como o E.2, visto que depende da atividade, tanto *é por pares ou por grupos, mesmo homogéneos ou heterogéneos, grupal ou individual*.

Além destes, mais cinco elementos preferem organizar a turma em pares, sem apresentar um motivo, ao passo que onze mencionam a separação por grupos e asseveram que se trata de *uma forma de manter todos os alunos em atividade motora*, (E.13) *o máximo tempo possível* (E.5), e que é *mais fácil para controlar parte da turma*, porque, caso contrário, não sabem onde estão os alunos *do 1.º ano e do 4.º ano* (E.1). O E.5 apresenta o mesmo contexto que o E.1, turma mista, mas, contrariamente, trabalha no sentido de *juntar sempre um do .4º ano com um do 1.º ano*, de forma heterogénea.

Partindo destas estratégias, verifica-se, também, uma preferência por grupos heterogéneos ao invés de homogéneos. Relativamente à heterogeneidade, cinco dos profissionais *organizam a turma em pares mistos* (E.15), não realizando separação com base no género, apenas ocasionalmente dependendo do jogo (E.1; E.6; E.7; E.10; E.15). Um entrevistado, E.14, apresenta justificação para as suas escolhas neste assunto, afirmando *não gostar muito de separá-los por sexo apesar de as meninas não jogarem muito à bola. No fundo, tento juntá-los porque assim não se nota tanto a diferença motora*. Contudo, a docente aparenta transparecer um contrassenso ao referir, depois, que os organiza de modo *a tentar equilibrar o nível de capacidades*. O entrevistado E.11 parece esclarecer-se melhor, pois agrupa-os *em função do nível motor* no sentido de poderem *ajudar-se entre eles*. Assim, afirma tentar que as equipas *fiquem mais ou menos homogéneas*. Todavia, transparece também um contrassenso ao dizer que *os meninos que não serão tao bons nesta área ao estarem com um menino que até tem maior destreza física sentem-se mais predispostos e aprendem com o outro*, o que sugere uma heterogeneidade em termos de formação de turma.

De forma a melhor reunir a informação aqui discriminada, introduz-se o gráfico seguinte.

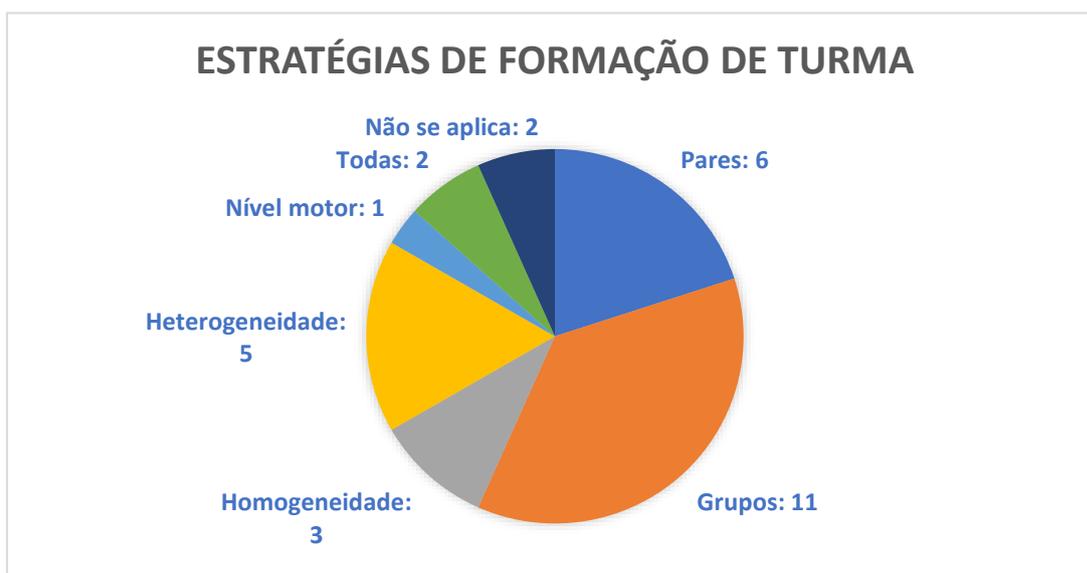


Gráfico 10: Estratégias de formação de turma

**2. Durante as aulas de Expressão e Educação Físico-Motora, qual o método que utiliza para gerir a turma durante as atividades?**

No que diz respeito a esta pergunta, constatam-se respostas semelhantes à anterior relativas aos E.3 e E.8, nas quais a presente questão não se aplica para os casos destes entrevistados dado que não lecionam EEFM.

À parte destes, pode verificar-se que existem professores que preferem estruturar as suas próprias aulas (cinco elementos), com atividades e regras específicas a serem seguidas pelos alunos, como, por exemplo:

*E.6: Levo tudo bem estruturado e planeado, as regras a cumprir, as instruções.*

*E.7: (...) de quinze em quinze dias, os alunos têm que vir equipados e fazemos uma hora de expressão físico-motora, mas eu levo o meu plano bem estruturado e uma aula planeada. Eu dentro da sala também não lhes dou liberdade para fazerem o que querem.*

*E.12: É assim, nem pensar deixar que sejam eles a decidir, que aquilo é uma confusão. Só se depois de eu fazer aquilo que já tinha intenção de fazer, haja tempo e haja um aluno que diga se podemos fazer isto ou aquilo. Aí sim, eu deixo, mas de resto eu vou sempre com um objetivo concreto daquilo que vamos fazer.*

*E.1: Eu especifico sempre os exercícios, exemplifico sempre que possível. Nunca vou para uma aula sem ter nada planeado e, como te expliquei, não tenho uma turma nada fácil. Portanto, levo sempre tudo preparado porque se os deixo à vontade acabo por perder o controlo da turma toda.*

*E.10: Vai estruturado muito por causa da minha insegurança na área. Levo as regras, as atividades planeadas.*

Este último acrescenta ainda que se deve à sua *insegurança na área*, pois talvez se eu me sentisse mais à vontade na área deixasse os alunos um pouco mais livres.

Podem retirar-se daqui algumas ilações, uma vez que alguns entrevistados parecem estar em desacordo. Os professores de EEFM, titulares de turma, que costumam preparar as suas aulas afirmam não dar qualquer liberdade aos alunos na escolha das atividades a fazer, deixando de lado os seus interesses e motivações. Por

outro lado, alguns professores titulares de turma do ensino básico, afirmam que se sentissem mais confiantes com a EEFM talvez dessem mais liberdade aos alunos.

Ora, tanto uns como outros parecem não conseguir conjugar as duas situações. Sugestivamente, os primeiros mencionados poderiam incluir nas suas aulas atividades sugeridas pelos alunos e, então, enquadrá-las nas planificações que fazem e coresponsabilizando-os. Os segundos poderiam, aos poucos, explorar as suas dificuldades de modo a conseguir melhorar a sua prática. No fundo, seria um pensar mais direcionado para o aluno e para as suas necessidades.

Contrariamente, em relação àqueles que optam pelas aulas livres, colocando somente no aluno a tomada de decisão sobre o que fazer e como fazê-lo, parecem ter opinião distinta, visto que:

*E.14: Eu deixo quase que eles escolham o que querem fazer, mas também se for preciso oriento, claro.*

*E.4: Deixo os meus alunos mais livres para explorarem atividades que gostem e em que possam estar em desempenho motor.*

*E.9: Deixo-os muito à vontade, como já disse. Realizo uns jogos fora da sala de aula e, geralmente, dou-lhes alguma liberdade para escolherem o que querem fazer.*

Constata-se, ainda, a junção destes dois métodos em três dos docentes participantes, ao afirmarem:

*E.2: É misto, no sentido em que muitas vezes explico o exercício e eles procedem à sua realização ou, então, deixo-os mais livres. Tem que haver espaços e é preciso em primeiro de tudo garantir a segurança. (...) também acho necessário que exista um espaço em que as crianças sintam que o exercício é deles e não estão apenas a cumprir ordens.*

*E.13: Eu costumo levar as aulas todas planeadas, mas se os alunos me dizem que preferem fazer um outro tipo de exercício, e eu achar que pode ser benéfico para eles, deixo que façam o que querem. Porque o importante é estarem em movimento e se sentirem felizes, mas claro que isso nem sempre é possível.*

*E.15: Eu levo a aula pensada, mas se os alunos chegam lá e dizem: Ó professora podemos jogar ao mata gelo, ou outro jogo qualquer, por mim tudo bem, desde que eles se comportem, saibam cumprir as regras e estejam em atividade. Eu deixo-os escolher o que querem fazer, algo que gostem.*

Apesar destes profissionais, optarem por dar maior liberdade aos alunos, parecem fazê-lo em demasia ou, pelo menos, sem interesse nas regras e nas aprendizagens implícitas ao nível psicomotor, emocional ou cognitivo. Parecem ter em consideração apenas o 'estar em movimento' e o bom comportamento, relegando para segundo plano o processo de ensino-aprendizagem. Além dos mencionados, os E.5 e E.11 não forneceram uma resposta objetiva, referindo o uso de regras específicas e atividades mais livres, pelo que se depreende o uso de um método misto, como:

*E.11: Eu gosto e até pode parecer exagerado, mas gosto de ter regras e isto em qualquer uma das áreas em que estou a trabalhar. Se não temos regras de trabalho na Educação Física, a certa altura eles já não estão a colaborar e já esta uma confusão que eles não prestam atenção a nada e nem participam na aula como deve de ser por isso o meu lema é sempre não cumpre as regras sai do jogo.*

*E.5: Depende muito da turma, dos alunos. Neste momento tenho uma turma muito complicada, com um comportamento muito desajustado, sendo assim mantenho muitas regras para que eles não dispersem durante a aula. Estipulo bastantes regras, através de técnicas como o apito, bater palmas entre outras para não os perder de controlo. Com outra turma já era capaz de deixar os alunos um pouco mais livres, dar-lhes a liberdade de escolherem o que fazer, sem impor tantas regras.*

Apresenta-se, de seguida, o gráfico que sintetiza a informação disponibilizada.



*Gráfico 11: Tipos de aulas em EEFM.*

### **Parte E – Perspetiva dos docentes acerca da importância da Expressão e Educação Físico-Motora**

- 1. Relativamente às outras disciplinas, como classifica a importância da Expressão e Educação Físico-Motora (Maior, menor ou igual importância)? Porquê?**

Ao analisar-se esta questão, percebe-se de imediato que todos os docentes entrevistados consideram a EEFM de extrema importância para a aprendizagem dos alunos, do seu desenvolvimento global e específico (E.13; E.12) e, ainda, que fornece um contributo especial quando articulada com outras áreas (E.2; E.5; E.9; E.15). Isto porque *quando a atividade física é bem explorada até acaba por desenvolver as outras áreas. Por exemplo, a Matemática e o Português podem ser beneficiados com a prática de Educação Física, claramente. Já os gregos diziam, alma sã corpo sã* (E.6). Contudo, não apresentam um exemplo em concreto de como essa articulação se pode realizar.

E apesar do valor que atribuem à EEFM, apenas dois elementos a consideram como uma área de grande importância relativamente às grandes áreas. Respostas como as seguintes demonstram-no:

*E.5: Para mim é mais importante, a Educação Física desenvolve o ser humano de todas as formas, em todas as suas capacidades. Esta disciplina pode ser interligada com todas as outras nas aprendizagens dos alunos.*

*E.7: Aqui vou ser muito radical, eu coloco a Educação Física no topo.*

Há, no conjunto de docentes, cinco outros participantes que referem o oposto, isto é, não atribuem maior importância à EEFM, dois dos entrevistados parecem possuir uma visão mais clara e objetiva neste sentido e três deles afirmaram que a EEFM pode ser inserida na vida extraescolar ou que é função da respetiva família. Por exemplo:

*E.3: Para mim eu acho que é importante, mas não tanto como as outras. Porque na minha opinião eles cada vez que brincam estão a realizar expressão física e claro que Matemática e Português apenas trabalham aqui na escola.*

*E.8: É importante, mas não tanto como o Português e a Matemática na minha opinião. (...) não posso dizer que é tão importante como as outras áreas na minha opinião o Português e a Matemática são muito mais importantes na vida dos alunos, pois é na escola que eles aprendem a ler e a escrever isto numa forma de dizer, a prática física pode estar inserida em todo o seu dia-a-dia sem ser preciso estarem na escola.*

*E.14: Esta questão da coordenação motora, também compete muito à família. É muito importante, só que agora eu ponho na balança e é assim, mas tu vais querer que eles tenham uma boa coordenação motora ou que eles leiam bem? (...) Era muito hipócrita eu dizer que coloco as áreas de uma forma equilibrada, porque na realidade, no contexto de aula, isso é impossível.*

*E.15: Não sei se a colocaria no patamar das outras áreas, mas não muito inferior, até porque contribui para que as outras corram melhor.*

*E.11: Ela é importante, mas as outras conseguem ter um peso muito maior, as outras ainda são mais importantes. No final o que o agrupamento nos pede, pede-nos resultados no Português, Matemática e Estudo do Meio e, depois, é claro que uma pessoa embora dê valor e valorize esta área não pode trabalhá-la como trabalhamos as outras, porque depois no final exigem-nos números, resultados que não exigem na Educação Física.*

A maioria, oito elementos, atribui igual importância a todas as áreas. Contudo, como se verifica nas respostas dos docentes entrevistados anteriormente, a sua importância não define a sua aplicabilidade no real, isto é, existem um conjunto de

fatores entre a relação teórico-prática que influencia negativamente a sua valorização, como se tem constatado. Seguem algumas respostas que o comprovam, entre eles algumas que referem a diferença na exigência e rigor entre as grandes áreas e a EEFM.

*E.13: Não considero que Português e Matemática sejam mais importantes, cada uma tem o seu papel, apenas estas dispensam de mais tempo no horário semanal.*

*E.4: Na verdade, é de igual importância na minha opinião. Mas na altura de escolher dou sempre mais prioridade às outras áreas.*

*E.9: A realidade é que não é bem assim, porque apesar de saber que é realmente importante não o faço da forma mais correta.*

*E.1: Como já disse considero a Educação Física de igual importância, mas infelizmente não consigo dedicar o tempo necessário, até porque as condições também são precárias, não são as ideais. E pela especificidade das turmas é muito complicado.*

*E.10: É a tal história, eu acho que a Educação Física é muito importante e essencial, mas também sei que dou mais importância às outras áreas porque eu tenho que chegar ao final do ano e ali é-me exigido que os miúdos atinjam determinados objetivos. (...) Nem todos somos bons a Educação Física, nem todos somos bons a correr, no entanto não ser bom a Português e a Matemática já se torna uma preocupação enorme.*

*E.12: Racionalmente é de igual importância, quando eu paro para pensar e sei a importância que a Educação Física tem na evolução e no equilíbrio físico e psicológico até, de igual importância. Em contexto de sala de aula e de preparação de alunos, a gente acabava por ser absorvida pelas três áreas nucleares e não vale a pena, pronto.*

Visualize-se, de seguida, o gráfico relativo à informação descrita.



Gráfico 12: Importância da EEFM e outras áreas

## 2. Em que medida é que a Expressão e Educação Físico-Motora é importante para os alunos?

Esta questão teve um carácter mais aberto e, por isso, o leque de tópicos mencionados quanto à valorização da EEFM para o aluno é bastante vasto, desde dimensões (pessoal, físico, psicomotor) a competências ou capacidades. Desta forma, a análise desta questão desenrolar-se-á da forma mais encadeada possível dada a diversidade de respostas.

No conjunto de docentes, existem elementos que forneceram respostas nas quais se evidencia pensamentos pouco claros em termos da sua importância para os alunos, referindo dois/três pontos e redireccionando o restante discurso para outros assuntos ou, então, socorrendo-se de opiniões já dadas. Exemplos disso, são:

*E.1: É importante para eles conseguirem libertar as energias deles. Geralmente, eles gostam muito destas aulas, mais os rapazes do que as raparigas. Tenho pena de não conseguir cumprir, mas esta realidade não me permite mais do que aquilo que faço.*

*E.15: Eles conseguem controlar-se mais, acatar regras, o desgastar as energias (...) eles podem não gostar muito do Português, da Matemática ou do estudo do meio, mas da Educação Física todos gostam. Nem eles percebem que estão a cumprir regras.*

E.14: *É fundamental, porque é assim até a nível da saúde. Porque eu este ano até tenho muitas crianças que as considero obesas, até porque não têm bons hábitos alimentares, que vejo pelo lanche, mas aí também entra a família.*

E.3: (...) *acredito que era importante que eles aprendessem a relaxar e a alongar. Mas acho que esta área deveria ser lecionada por um professor da área para este poder multifacetar todas as componentes desta área.*

E.8: (...) *é muito bom para eles libertarem energias, para desenvolverem as suas capacidades motoras, mas no fundo acho que eles podem fazer isso tudo fora da escola.*

Outras, apesar de se manterem no mesmo registo, já expressam respostas mais claras e argumentam de forma mais estruturada, como as que a seguir se apresentam.

E.13: *Para trabalhar o bem-estar deles, para aprenderem a expressar-se corporalmente. Até por uma questão de saúde, desenvolver o exercício físico visto que hoje as crianças são muito sedentárias devido ao gosto criado pelas tecnologias.*

E.2: *Fundamental. Eu acho que a Educação Física funciona para os alunos como um medicamento, um remédio numa sociedade com uma tendência à sedentarização. A atividade física vem colmatar a necessidade que os miúdos têm. Hoje em dia brinca-se menos em espaços abertos, existem menos parques de diversão (...) se não existisse o toque da campanha eles continuavam (...) porque eles ainda têm muita energia. A atividade física é central, como uma forma de mantermos a saúde do nosso organismo.*

E.12: *A nível físico, para eles terem um bom desenvolvimento de locomoção e de motricidade e, também, a nível psicológico porque faz-lhes bem a prática de exercício para libertar as energias e estarem mais bem-dispostos ao longo do dia.*

E.4: *Para o desenvolvimento intelectual da criança, na sua agilidade. Para a formação pessoal e saber lidar com rivalidade. Bastante importante para a expressão corporal para quando tiverem de se apresentar em público.*

E.5: *Desenvolver desde pequenos a coordenação motora, o saber manipular objetos. A nível pessoal, tornar-se um ser humano mais saudável e predisposto a várias atividades físicas.*

*E.9: A nível do desenvolvimento físico, a nível da qualidade física, a nível da saúde. Importante para o desenvolvimento global, da destreza física. A gente sabe que os miúdos entre eles e na brincadeira e no jogo de par, o menino que não gosta de futebol (...).*

Verifica-se, portanto, que grande parte dos docentes envolvidos neste estudo reconhece algumas consequências positivas da EEFM no desenvolvimento global e específico do aluno, tanto fisicamente como psicologicamente. Contudo, quando questionados, as suas respostas tendem a transparecer algum desconhecimento e desconforto com a área em si e apresentar ideias e perspetivas comprovadas que a maioria da população conhece, como a vantagem para a saúde do corpo humano.

## DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Ao longo desta análise e tratamento de dados acerca da prática da EEFM dos professores titulares de turma do 1.º CEB, tornou-se evidente que esta área do saber não se encontra integrada na prática no ciclo de escolaridade em questão, tal como é definida pelos documentos oficiais. Além disso, é inegável a presença de diversos aspetos que se apresentam como entraves a uma adequada gestão e implementação da EEFM nos primeiros anos do ensino formal. É, portanto, nesta secção que se desenvolverá uma breve discussão sobre estas dificuldades e de que forma podem ou não ser contornadas, apesar de, naturalmente, compreendidas.

Uma das mais frequentes justificações incide na falta de tempo para a lecionação da EEFM, tratando-se de uma gestão individual do tempo de cada docente, em concordância com o definido pelo ME. O tempo disponibilizado nas áreas do Português, Matemática e Estudo do Meio é superior ao da EEFM, tal como apresenta a matriz disponibilizada pelo ME. Assim, os docentes acabam por reger-se por este modelo, disponibilizando a maior parte do seu tempo para estas áreas e colocando a EEFM para segundo plano, referindo inclusivamente diminuir o tempo dedicado a esta área, para assim cumprir com o que é referenciado para as restantes áreas (Neves, 2007).

Uma vez que os resultados das provas de aferição ultrapassam o suficiente, mas ainda não corresponde ao esperado, e tendo em consideração a carga horária que é disponibilizada à área das expressões, pode levantar-se questões como: Até que ponto se deverá reduzir tempo letivo à EEFM e às restantes expressões para que as restantes áreas obtenham maior sucesso? Será esse o caminho ou deverá o ensino sofrer uma articulação mais equilibrada? Não obstante, poderão ainda surgir outras questões como o trabalho individual do docente ou o desajuste e conseqüente exigência do programa. Seja qual for, a grande maioria dos professores despende maior carga horária para as grandes áreas em detrimento das restantes, não cumprindo com o definido.

Quanto à exigência do programa, os entrevistados evidenciam dificuldade na compreensão do programa, no entanto admitem poucas vezes fazer dele recurso para se basear aquando da planificação das aulas lecionadas. Declaram, ainda, falta de formação relativamente a esta área, e por esse motivo não se sentem confortáveis para a lecionar (Rocha, 1992). No entanto, referem o seu desinteresse ou falta de tempo para

participar em ações de formação. Curiosamente, fazem-no para o Português ou para a Matemática ou outras áreas. É, por isso, evidente um modo como podem inteirar-se do programa e desmitificá-lo. Consequentemente, esta procura por formação adequada virá a diminuir outro fator que apresentam como entrave: a insegurança na área. Da mesma forma, também o sistema de lecionação por meio de coadjuvação de um professor especialista (Cruz, 1992) poderá contribuir para o ultrapassar desta questão. Apesar disto, os professores parecem revelar um desconhecimento mais abrangente do desenvolvimento da criança, em consequência do referido, dado que a sua atividade docente não é feita com a devida regularidade, resultando na falta de compreensão de determinada situação (E.14: (...) *eu tenho meninos que correm e, então, estão sempre a cair, o que eu não acho muito normal com seis anos*). De certo modo, é possível referir que na sua maioria os docentes referem a EEFM como sendo uma área importante no desenvolvimento global do aluno, mas apesar da importância que lhe é atribuída, nem sempre a incluem na sua prática (Sousa, 1992).

O parágrafo anterior pode ainda ser sustentado por referências feitas noutras questões como na avaliação, na qual os docentes referem necessitar de informações externas para o fazerem, ou seja, a generalidade dos entrevistados parece realizar uma avaliação na qual não interveio diretamente, apenas na teoria (planeamento), apoiando-se na decisão de outros elementos para avaliar os alunos. Além disso, é possível reparar que alguns apenas realizam o planeamento, referindo-se às planificações anuais.

Relativamente aos materiais e às condições da escola, os professores incidiram sobretudo nos recursos das escolas, escassos ou deteriorados, sem revelar possíveis alternativas aos entraves que apresentavam, utilizando este aspeto como justificação à sua prática profissional (Neves, 2001).

Todos estes fatores são realmente aspetos que não deveriam ser motivo para a parca lecionação de EEFM nas escolas, uma vez que poderiam ser adotadas inúmeras estratégias para as ultrapassar, algumas delas sugeridas pelos entrevistados. Desta forma, podemos observar uma falta de concordância entre a teoria e a prática em EEFM pelos entrevistados, conduzindo-os a escolher outras áreas em detrimento de EEFM, como refere o E.10: *É muito difícil. Não te vou mentir, eu tiro sempre às expressões para a área de Português e da Matemática.*

## **CONCLUSÕES**

### **Percepções dos professores quanto à importância da EEFM no 1.º CEB**

Acerca desta questão, como já constatado, todos os professores consideram a EEFM como área imprescindível ao processo de ensino-aprendizagem. Também afirmam que, apesar disso, sentiram (e sentem) ao longo da sua atividade profissional a necessidade de realizar formações no âmbito da EEFM, contudo revelam não o terem feito pela preferência em formação nas outras áreas.

A generalidade dos docentes parece atribuir-lhe uma importância equivalente às áreas centrais, afirmando que o seu peso na educação é muito acentuado e que, além disso, se torna vantajoso para a aprendizagem dessas mesmas áreas. Porém, esse valor e pensamento não se concretiza na prática, por diversos motivos, como a falta de tempo, interesse ou dificuldade em compreender a teoria, subentendendo-se, assim, a sua desvalorização em relação às demais.

No que diz respeito à importância da EEFM para o desenvolvimento da criança, pode depreender-se, aparentemente, que os professores têm consciência da mesma e reconhecem-lhe consequências positivas. Todavia, quando questionados, parecem revelar respostas vagas e gerais, conhecidas por todos.

### **Compreensão e utilização do programa curricular de EEFM**

Em termos gerais, o grupo participante desconhece o conteúdo explanado no programa curricular de EEFM, total ou parcialmente. A larga maioria parece utilizá-lo como um recurso de consulta, se e quando necessário, e apresenta ter dificuldades na sua compreensão e transposição para a prática, seja por receio, falta de formação ou pela exigência do programa e dos objetivos e exercícios que promove.

Da mesma forma, os docentes envolvidos desconhecem em parte os blocos programáticos e declaram sentirem-se desconfortáveis em quase todos, à exceção dos jogos. É possível verificar-se ainda que entendem os Jogos como um bloco em que apenas é necessário um jogo, o que revela também um desconhecimento científico no conteúdo que mais se sente confortáveis. Assim, o cumprimento que realiza do programa é quase nulo, à exceção dos que libertam tempo para atividades extra, não lecionadas pelos titulares de turma, como a natação ou atletismo.

Todos os envolvidos não ignoram a importância do programa de EEFM, porém não se consideram aptos para entenderem algo tão vasto e complexo e que não foi explorado devidamente aquando da sua formação. Por isso, parece-lhes fulcral que esta área seja coadjuvada por um professor especializado pois consideram uma *utopia* o pensamento de que o professor titular de turma é capaz de articular todas as áreas e conhecer na perfeição todo o seu conteúdo científico.

### **Planeamento e avaliação das aulas de EEFM**

Verifica-se, neste ponto, que os professores em geral realizam um planeamento anual para a EEFM, em conjunto com outros docentes ou, então, tal é-lhes disponibilizado pelo agrupamento. Mas, embora esteja planificado, não o cumprem ou têm bastantes dificuldades em fazê-lo.

Dentro do que lecionam em EEFM, muito ou pouco, com dificuldades ou não, a maioria dos docentes prefere organizar as turmas por grupos ou pares consoante a aula a introduzir sem, geralmente, ocorrer separação entre géneros. Posto isto, uma das dificuldades com que se deparam incide na composição da turma, pois, se for mais do que um ano de escolaridade, torna-se mais complicado de gerir, de acordo com os participantes, e no seu controlo ou adaptação dos objetivos e atividades a desenvolver.

Relativamente às atividades e à forma como são geridas as aulas pelos profissionais, denota-se uma ligeira diversidade dado que existem professores a preferir estruturá-las antecipadamente e quem seja a favor de aulas mais livres, recorrendo ao improviso ou a jogos já conhecidos pelos alunos. Há também que planifique e depois manipule consoante o momento ou sugestões dos alunos. Deste modo, no global, os alunos têm alguma autonomia na escolha das atividades e, muitas vezes, no decorrer de toda a aula. Claro está que existem professores que controlam e impõem regras e outros que não.

Quanto à avaliação, a globalidade dos professores refere optar pela modalidade de avaliação formativa ao longo das aulas observadas pelo próprio professor titular de turma. Contudo, parece existir um desacordo entre o registado e a realidade, visto que a grande parte deles ou não leciona EEFM ou fá-lo com pouca frequência ou é coadjuvado por outro docente. O mesmo se pode aplicar aos critérios usados, no qual a

psicomotricidade aparece como critério dominante no conjunto de participantes, pois, segundo o que referem, é o mais importante, isto é, a avaliação que a *área exige*.

### **Entraves na execução do programa e prática da EEFM nas escolas**

O primeiro destes fatores parece incidir sobre o tempo disponível para a prática de EEFM. A organização curricular sugere um mínimo de três horas semanais para o efeito. No entanto, o grupo entrevistado, no geral, ou disponibiliza entre uma hora a uma hora e meia, semanal ou quinzenalmente, ou não cedem tempo algum. O segundo fator está relacionado com o primeiro, visto que o tempo disponível é (quase) sempre redirecionado para a aprendizagem das 'grandes áreas' do saber (Português, Matemática e estudo do meio), pois são mais exigentes e essenciais, pelo menos na ótica de outros contextos, como os pais ou a escola. Isto é, os resultados que importam no final do ano letivo são precisamente esses. A EEFM parece não se constituir como um aspeto essencial para a transição de ano e, por isso, não é motivo de preocupação. Como terceiro, pode evidenciar-se a falta de formação, dado que a maioria dos docentes afirmam não possuir conhecimento suficiente para ter o discernimento de compreender toda a teoria descrita no currículo e aplicá-la na prática. Isto conduz ao fator número quatro, a exigência do programa pois, aparentemente, a estrutura, objetivos e exercícios que inclui são demasiado complexos para os docentes em questão que, quando aliados a uma falta de formação, origina o quinto fator, a insegurança, esta a nível geral, tanto à falta de conhecimento do programa, tanto na prática da EEFM. Deste modo, os profissionais revelam ter receio de colocar os alunos em certas atividades, como as *cambalhotas*, com medo de que se magoem. O penúltimo fator a revelar, é acerca dos materiais necessários para o bom cumprimento do programa e os espaços físicos adequados. A generalidade afirma que as escolas não dispõem de estruturas aceitáveis para a prática de EEFM, com materiais empobrecidos, desgastados ou mesmo sem qualquer material. O mesmo aplica-se aos espaços físicos, inexistentes ou em péssimo estado de conservação. Por fim, a falta de adequação à realidade existente, visto que parece existir um fosso de grande dimensão que separa a prática da teoria, pela junção de todos os fatores aqui reunidos.

## **Limitações do estudo**

Ao longo deste processo foi possível identificar algumas limitações sobre investigação realizada, sobre os quais importa refletir.

A primeira está relacionada com os participantes, quer em quantidade quer em diversidade. Isto é, o número de envolvidos não correspondeu ao pretendido embora o grupo inicial representasse o dobro dos entrevistados e, por essa razão, apresenta-se um grupo de participantes menos rico e diverso do que o inicialmente previsto.

Depois, apresenta-se como segunda limitação, a exclusão dos professores das AEC e das suas opiniões/perceções, perdendo-se, portanto, informação que poderia ser relevante e adequada para este estudo.

Como terceira, aponta-se para a entrevista que representou praticamente o único método de recolha de dados, excluindo-se os restantes. Da mesma forma, poderia ter-se incluído uma parte que colocasse os professores numa posição mais prática, isto é, ao perdê-los para nomear um exercício que fosse ao encontro de algum conteúdo específico do programa de EEFM ou para improvisar determinada situação impeditiva da prática da EEFM.

Finalmente, aponta-se o facto de não se ter utilizado um software específico, como o Nvivo, para a análise de conteúdo no tratamento dos dados.

## **Recomendações para estudos futuros**

Em conformidade com os parágrafos anteriores, o aumento da constituição do grupo participante seria um aspeto a recomendar, apresentando uma diversidade maior de entrevistados, maior congruência em termos de qualificações, idade, entre outros, que permitiria diferentes perceções e opiniões. A título de exemplo, o desempenho entre professores titulares de turma com formação específica em EEFM ou com variante e os professores que não possuem.

Além disso, como sugestão de continuidade, efetuar uma comparação entre a realidade das escolas e dos professores no setor público *versus* setor privado, dentro dos mesmos parâmetros estudados e/ou outros pertinentes. Seria, igualmente, interessante alargar este estudo a outras cidades e escolas do país e mesmo entre países.

Outra sugestão que considero pertinente seria a inclusão de professores contratados para as AEC, no caso de terem ou não formação específica, horários e planeamento, por exemplo.

Finalizando, considero recomendável a inclusão na entrevista de uma componente mais prática, que permitisse aceder a um conjunto mais rico de informação, em termos de conteúdos e práticas no âmbito da EEFM.

**PARTE III - REFLEXÃO GLOBAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

---

## REFLEXÃO GLOBAL DA PES I E II

Ao longo da nossa infância a pergunta “O que queres ser quando fores grande?” surge sempre com elevada frequência e esta é uma das maiores curiosidades de um adulto acerca de uma criança. Eu nem sempre soube o que queria ser quando era criança. No entanto, a questão surgia por diversas vezes, mas à medida que se cresce torna-se cada vez mais presente no nosso pensamento e cada vez é mais importante definirmos o que queremos ser. De alguma forma, a nossa consciência leva-nos a pensar no que realmente nos iria fazer feliz no futuro. Passaram vários pensamentos na minha cabeça sobre o que queria ser quando crescesse e lembro-me que foi na adolescência que comecei a sentir o desejo de ser educadora de infância. O que me tornava feliz era o cuidar de crianças, tão bem como tinham cuidado de mim. Acredito que o facto de, por essa altura, ainda com doze ou treze anos ter dois primos pequenos, de quem eu gostava tanto de estar perto, cuidar e dar amor, me ajudou na tomada da minha decisão. Foi aí que senti que quando realmente me tornasse adulta, seguir esta profissão me faria sentir completa. Pelo que vejo, o meu pensamento de ainda uma adolescente, não estava errado, por isso aqui estou, a refletir sobre o meu caminho, o meu percurso, para realizar esse sonho.

O ato de refletir esteve sempre bastante presente ao longo de toda a PES. A presente parte deste relatório final pretende isso mesmo, elaborar um comentário global acerca do percurso realizado ao longo da PES I e II e refletir sobre as primeiras experiências vivenciadas, sobre os primeiros desafios de ser educadora/professora.

É importante referir que todos os anos letivos, desde a licenciatura até ao mestrado, foram essenciais para a construção e preparação desta tão aguardada fase. O momento em que me foi dada a oportunidade de estar realmente no “terreno” e vivenciar um pequeno exemplo daquilo que é esta profissão. Esta etapa foi fundamental e indispensável, tanto a nível académico como a nível pessoal.

A PES I decorreu num contexto completamente diferente, numa nova e grande experiência. Realizou-se em Espanha, mais concretamente na cidade de Granada, em enquadramento com o programa de mobilidade ERASMUS. Nesta grande aventura, na qual embarquei, a PES I procedeu-se com uma turma em idade pré-escolar, tendo sido, inicialmente, necessário um processo de adaptação, pois não sabia como funcionava o

sistema de ensino espanhol e, como é normal, estava um pouco receosa relativamente ao que poderia encontrar num país diferente e totalmente distante da família. O nervosismo foi uma constante, porque seria a primeira vez que iria ter contacto com o sistema de ensino espanhol e que assumiria um papel de responsabilidade com aquelas crianças. Apesar de estar familiarizada com a língua espanhola, o tempo de observação inerente a esta fase foi essencial, para que pudesse adaptar-me da melhor forma à língua e ao contexto, conhecer os alunos de uma forma mais profunda e adaptar-me ao sistema de ensino utilizado pelo colégio onde decorreu a PES I. Este período de observação foi fundamental para conhecer a dinâmica e as rotinas aplicadas pela educadora.

Esta procedeu-se num colégio privado religioso, outro aspeto totalmente novo, mas pelo que pude verificar em Granada é muito frequente, porque durante os seminários inerentes à prática eram vários os colegas de turma que se encontravam na mesma situação. A religião era uma componente presente ao longo de todo o dia no colégio. As crianças rezavam todas as manhãs e tinham no seu horário, horas específicas para desempenharem tarefas interligadas à religião, o que se revelou um outro desafio, visto que nunca tinha estado em contacto com o ensino articulado à religião.

Em Espanha, o ensino funciona de uma forma diferente que em Portugal, uma das diferenças é que se inicia às 9h da manhã e termina às 14h, sendo que as crianças não almoçam na escola, pois os espanhóis, pelo menos nesta zona, têm tendência a realizar a sua hora de almoço de forma tardia. Como já referi anteriormente, a PES I decorreu com crianças de 5 anos, o último ano em que estas frequentam o ensino pré-escolar, no entanto, nesta fase, as crianças já têm de iniciar as suas aprendizagens ao nível da leitura e escrita, saber os números até 100 e conhecer todas as letras do alfabeto. Se, eventualmente, a educadora achasse que a criança não se encontrava apta, e não tinha adquirido estas competências as crianças poderiam não transitar para o primeiro ano de escolaridade, o que iria acontecer a duas crianças presentes na turma.

No ensino espanhol, no ensino pré-escolar, já estão presentes os manuais escolares, sendo estes de carácter obrigatório. Existia um livro de atividades, considerado como um manual, que apresentava diversas tarefas a serem desempenhadas pelos alunos de acordo com o que estava a ser estudado pelos mesmos, ou seja, referente a cada matéria, fosse ela relacionada com a leitura e escrita, com a Matemática ou até

mesmo com história. À parte deste, os alunos tinham ainda um manual destinado à religião e um outro ao estudo da língua inglesa. Este último existia devido ao facto de o colégio ser um colégio bilingue. Apesar de existirem os manuais, o ensino não se cingia apenas a estes, e assim acabava por ser mais motivante para as crianças, porque aliado a estes, existiam duas mascotes na sala, uma inerente à matéria lecionada em espanhol e outra para a matéria referente ao inglês, vídeos relacionados com as temáticas, músicas e histórias, em livro ou em formato digital. Como estamos numa época em que o mundo digital está presente nas nossas vidas, as tecnologias quando utilizadas nesta turma funcionavam bem, no sentido em que captavam a atenção das crianças.

O facto de o colégio ser um colégio bilingue era realmente interessante. As crianças desde os 3 anos iniciavam o contacto com a língua inglesa e as horas destinadas ao inglês no horário foram lecionadas por mim, visto possuir algum conhecimento sobre a língua, o que se revelou um grande desafio e claramente uma ótima forma de interagir com as crianças. Na verdade, acredito que a aproximação com esta língua desde idades tão tenras seja de facto impactante na sua vida e que lhes permite, assim, criar bases e uma melhor formação para o seu futuro, conseguindo dominar fluentemente o espanhol e o inglês, que é de facto a língua de comunicação mais universal. Outra particularidade era que as crianças usavam uniforme, o que na minha opinião tem o seu lado positivo e negativo, enquanto a nível social não existiam diferenças e nenhuma se sentia discriminada, pois todos estavam vestidos de igual forma, por outro a criança acabava por não ter a sua liberdade, no sentido de utilizar roupa com qual se identifica ou com a qual se sentiria mais feliz.

Esta experiência proporcionou-me conhecer métodos de ensino diferenciados dos que conheci em Portugal. Na minha opinião, as crianças são mais estimuladas a nível intelectual em Espanha, quando em comparação para com os contextos de educação pré-escolar com os quais estive em contacto cá. O ensino neste contexto abrangia conteúdos mais avançados no ensino pré-escolar do que cá no nosso país. Por um lado, considero positivo porque, como já referi anteriormente, as crianças são mais estimuladas, o que conseqüentemente lhes permitia estarem mais desenvolvidas. No entanto, acredito que dispensavam demasiado tempo a cumprir horários e acabavam por ter pouco tempo dedicado ao brincar, sendo este importante para a criança, bem

como na criação de laços uns com os outros e também na promoção da sua criatividade e do seu desenvolvimento pessoal.

Outro ponto relevante é o contacto com as famílias ou encarregados de educação e durante esta prática esse foi um aspeto bastante positivo. No final de cada dia, conversava com os pais/encarregados de educação sobre o comportamento do seu filho ou sobre as atividades propostas ao longo do dia. Acredito que foi muito importante este contacto tão direto, porque ser educador/professor requer isso mesmo, criar laços de confiança, facilitando assim a comunicação e segurança aos pais/encarregados de educação sobre a instituição que os acolhe.

Concluída esta parte, e não me querendo alongar mais sobre esta grande aventura, posso dizer que o receio do primeiro dia rapidamente se transformou em à vontade e felicidade. Assim, dar uma valorização à minha intervenção neste país, neste colégio é demasiado fácil e simples de descrever, portanto pode definir-se em três palavras: perfeita, inimaginável e impressionante.

Relativamente à PES II, esta decorreu no 1.º CEB, em Portugal. Esta experiência revelou-se bastante diferente da PES I, sendo que se desenvolveu num nível de ensino diferente e num contexto completamente distinto do primeiro a todos os níveis. Neste contexto surgiu de imediato, logo nas semanas destinadas à observação, uma grande responsabilidade. Estas semanas foram essenciais para conhecer a turma, toda a sua dinâmica e verificar os diversos ritmos de trabalho de cada aluno. Foi possível verificar desde logo que estava perante um enorme desafio, dada a turma em questão revelar um comportamento desajustado. A indisciplina era uma constante na turma e existia uma grande disparidade em termos do nível de aprendizagem de cada aluno. No entanto, esta caracterização não se verificava apenas na turma em questão, mas um pouco por todas as turmas da escola, visto ao longo do meu percurso ter sido possível observá-lo e também verificar através de partilhas com os professores que lecionavam na mesma.

Assim sendo, deparei-me durante esta prática com um grande desafio. Foi indispensável combater o desinteresse que os alunos demonstravam pela escola, pelo aprender e desmitificar o pensamento que estes tinham inerente à escola, que esta não era necessária e que não deveria ser vista como uma obrigação, forma como os alunos encaravam o facto de terem de ir à escola. Deste modo, foi essencial combater o efeito

negativo que a escola tinha sobre estes alunos e, desde o início, uma das minhas preocupações foi tentar melhorar o comportamento dos alunos e controlar a indisciplina dentro da sala de aula.

Uma das maiores dificuldades sentidas ao longo de toda a prática foi a falta de controlo sobre a turma, devido aos comportamentos que se verificavam. Outra dificuldade foi o facto de estarem inseridos na turma dois alunos do primeiro ano de escolaridade. Como estes entraram bem depois do ano escolar iniciar, revelavam bastantes dificuldades a nível comportamental, bem como no ritmo de aprendizagem. Ainda assim, dentro da turma, existia uma disparidade muito evidente relativamente ao nível em que cada aluno se encontrava. No geral, os alunos eram pouco autónomos, o que exigia uma grande atenção e dedicação destinada a cada um deles, visto que cada um se encontrava em fases distintas de aprendizagem e era necessário adequar o vocabulário e as atividades para cada um dos alunos. No entanto, cada pequena conquista, cada melhoria por parte dos alunos era vista como uma vitória e todas as dificuldades acabavam por ser colocadas de parte, porque valorizar o mais pequeno passo é sempre mais importante do que enfatizar todos os erros anteriores.

Foi realmente um grande desafio, foi uma experiência incrivelmente difícil, mas no final acredito que tenha sido a mais enriquecedora que poderia ter vivido. Um contexto complicado, mas dele guardo uma bagagem enorme para uma vida enquanto futura docente. Vivenciar esta experiência foi, sem dúvida, uma consequência positiva na minha formação pessoal e profissional.

Toda esta caminhada ao longo das PES I e II proporcionaram-me experiências completamente distintas, mas ambas enriquecedoras e inesquecíveis. Na vida de um professor, acredito que realmente seja assim, com caminhos mais fáceis e outros mais difíceis, no entanto todos concretizáveis com esforço e dedicação. Nesta profissão é indispensável refletir, esta tem um grande poder e considero que a mesma deve estar sempre presente na vida de um professor.

Ser professor é muito mais do que apenas ensinar, é dar e receber, é viver uma vida para além da nossa e passar a viver nas vidas de cada uma daquelas crianças. Nestas experiências, foi exatamente isso o que senti.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Batista, P., Rêgo, L., & Azevedo, A. (2008). *Movimento – Um estilo de vida*. Manual de Educação Física do Ensino Secundário: Edições ASA.
- Bento, J. O. (2001). *Desporto, saúde, vida – Em defesa do desporto*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bogdan, R & Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R, & Biklen, S. (2003). *Qualitative Research for Education: An introduction to theories and methods*. New York: Pearson Education Group.
- Caridad, C.M. de la. (2016). *Proyecto Educativo Del Centro*. Granada
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carreiro, C. & Rocha, L. (1998). *Representações e práticas da educação física de professores do 1.º ciclo do ensino básico*. Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- Carvalho, R. (1985). *História do ensino em Portugal desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.
- Comissão Europeia., EACEA, & Eurydice. (2013). *A Educação Física e o Desporto nas Escolas na Europa*. <https://doi.org/10.2797/33378>
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Coutinho (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- CNAPEF. (2002). *Dez anos após a reforma – perspectivas para a educação física e o desporto escolar*. Revista Horizonte Nº 103 Setembro/Outubro, p. 32-39.
- Cruz, S. (1992). *A Escola do 1º ciclo e o insucesso da educação física*. Revista Horizonte, Setembro/Outubro, p. 1.95.
- Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro – Matriz Curricular do 1º Ciclo.
- Decreto n.º 46/86 de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República, 1.ª série – N.º 129. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

- Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho de 2013. Diário da República, 1.ª série – N.º 131. Ministério da Educação e Ciência de Lisboa.
- Erickson, F. (1986). *Qualitative methods in research on teaching*. In M.C. Wittroch (Ed.), (pp. 119-161). New York, NY: Macmillan.
- Ferreira, A. e Ferreira, J. (1999). *Olhar sobre a educação física em Portugal nos finais do antigo regime*. Revista Portuguesa de Pedagogia, ano XXXIII, nº 2.
- Ferreira, A. (2004). *O ensino da Educação Física em Portugal durante o Estado Novo*. Perspectiva, v. 22, n. Especial, p. 197-224.
- Figueiredo, A. (1993). *A Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico e a Formação de Professores*. Actas do 2º Congresso do Ensino Superior Politécnico - 19 a 23 de Outubro, Castelo Branco, Instituto Politécnico de Castelo Branco, pp. 151-164.
- Figueiredo, A. (1996). *A Educação Física no Ensino Básico: Estudo das Crenças de Valorização Geral da Expressão e Educação Físico-Motora imergente da reforma educativa 86-96, nos professores do 1º Ciclo da Área Educativa de Viseu*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa/Faculdade de Motricidade Humana.
- Freire, J.B. (1997). *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*. Editora Scipione, São Paulo.
- Gabinete Coordenador Desporto Escolar. (1996). *Programa de desenvolvimento da educação física e desporto escolar (PRODEFDE)*.
- Gabinete Coordenador Desporto Escolar. (1996). *Desenho de uma intervenção no primeiro ciclo do ensino básico – Área de EFM*.
- Gomes, P. B. (1992). *A situação da Educação Física no 1º ciclo de Ensino em Portugal e o papel da FCDEF na reciclagem de professores*. Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física, nº 5/6, p.65-72, outono de 1992.
- Guba, E. e Lincoln, Y. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. In Norman Dezin e Yvonna Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications.
- INE (2011). Censos 2011, obtido em 7 de abril de 2017, de [http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos2011\\_apresentacao&xpid=CENSOS](http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos2011_apresentacao&xpid=CENSOS)
- Jordán, O. (1995). *Perspectivas e modelos na formação inicial de professores de educação física para a educação primária em Espanha*. Boletim SPEF Nº 12.
- Lessard-Hérbert, M. Goyette, G. e Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Instituto Piaget. Lisboa: Artes Gráficas Lda.
- Matos, Z. e Graça, A. (2004). *Criação de hábitos de atividade física regular: Um objetivo central da Educação Física*. In J. Bento e A. Marques. *Atas das jornadas científicas, Desporto Saúde e Bem-Estar*. Porto FCDEF-UP.

- Maria, A. & Nunes, M. (2007). *Atividade Física e Desportiva: 1.º Ciclo do Ensino Básico - Orientações Programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Miles, M.; Huberman, A. (1994). *Drawing valid meaning from qualitative data: toward a shared craft*. *Educational Researcher*, v. 13, nº 5, p. 20-30. 1994.
- Ministério da Educação. (1992). *A Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Direção Geral do Ensino Básico e Secundário.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação
- Moreira, A., Faria, C., Silva, S., Costa, S. & Neves, R. (2009). *A participação dos alunos nas aulas de Educação Física e nas sessões de actividade física e desportiva no 1º ciclo do ensino básico*.
- Neto, C. (1992). *The present and future perspectives of play and playgrounds in Portugal*. *Ludens*, 12, 3-4, 83-89.
- Neves, R. (2001). *A educação física no 1º ciclo do ensino básico: Necessidades de formação à profissionalidade docente*. *Digital*, Buenos Aires, Nº 34, 8.
- Neves, R. (2002). *Educação Física nas escolas do 1º ciclo de Lisboa – oportunidade de negócio ou baldio pedagógico?* *Jornal a página*, Nº 118, Ano 11, Dezembro, p.34.
- Neves, Rui; Rocha, L. e Campos, C. (2003). *Mesa Redonda Equipas ou Monodocência: Para que serve o professor do 1º Ciclo? – o caso da Educação Física*. *Revista Escola Informação* Nº 177, 7-18. Fevereiro.
- Neves, A. (2007). *A Construção Curricular da Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Doutoramento, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa – Universidade de Aveiro.
- Neves, A. (2016). *Uma agenda da sustentabilidade da Cultura Motora na escola do 1º ceb*. Seminário: A Cultura Motora na Escola do 1º CEB. Aveiro. (Conferência).
- Neves, A. (2015). *Revisão da matéria dada e olhares reflexivos sobre a educação física no 1º ceb em Portugal – cenários e sustentabilidade*. 1º Congresso Ibero-americano de Desporto, Educação, Atividade Física e Saúde. Lisboa. (Comunicação).
- Oliveira, V. (1987). *O que é Educação Física?* São Paulo: Brasiliense.
- Oliveira, F. (2002). *Dialogando sobre educação, educação física e inclusão escolar*. *EF Deportes*, Revista Digital, Ano 8, n. 51.
- Oliveira, R. C. (2006). *Educação física, escola e cultura: o enredo das diferenças*. 2006. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- União Europeia. (2009). *Orientações da União Europeia para a actividade física*. Lisboa: Instituto do Desporto de Portugal.

- Patton, M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Quina, J. N. (1994). *Preparação, realização e análise / avaliação do ensino em Educação Física no Primeiro Ciclo do Ensino Básico*. Ed. Instituto Superior Politécnico de Bragança. Bragança.
- Rocha, J. (1992). *Anísio em movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil*. Salvador: Fundação Anísio Teixeira.
- Rocha, L. (1998). *Representações e práticas de educação física de professores do 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: FMH-UTL.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: a practical handbook*. London: Sage.
- Sousa, T. (1992). A educação física no 1.º ciclo: Crenças educativas dos professores e prática curricular da educação física no 1º ciclo do ensino básico -relato de uma forma de intervenção. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 5/6, 73-85.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. California: Sage.
- Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso* (2ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. (2000). *Educação física e desporto escolar no 1º ciclo do ensino básico*. Relatório Preliminar. Centro de Estudos de Educação Física Escolar.
- UNESCO. (1996). *Educação: um tesouro por descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições ASA.
- Viana, L. (2001). *A mocidade portuguesa e o liceu – Lá vamos contando ... (1936-1974)*. Educa, História.
- Vale, I. (2004). *Algumas Notas sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática - O Estudo de Caso*. Em I. Vale, & J. Portela, (171-202). Viana do Castelo: Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yin, R. (2009). *Estudo de Caso – Planejamento e Métodos* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed Editora S.A

**ANEXOS**





	<p>ouvindo os outros, esperando a sua vez e respeitando o tema.</p>	<p>Para motivar os alunos, a PE diz que todos terão uma recompensa e fizerem um bom trabalho, esta será uma medalha <b>(anexo 5)</b>.</p> <p>Depois de todos os grupos estarem preparados inicia-se as apresentações das suas pequenas peças de teatro. A PE apresenta cada grupo, enquanto um grupo apresenta a peça de teatro os outros devem manter-se em silêncio e prestar toda a sua atenção.</p> <p>No final da aula é feito um diálogo a turma sobre o teatro de cada um para assim expressarem a sua opinião. A PE entrega a cada aluno a sua recompensa, isto se o aluno tiver participado com empenho e interesse na tarefa.</p>	<p>15min</p> <p>10 min</p>	<p>- Medalhas</p>	
--	---	---	----------------------------	-------------------	--

<p>Área disciplinar: Expressões Artísticas – Expressão e Educação Plástica</p>	<p>Tempo: das 11h às 12h30min</p>	<p>Dia da semana: 2.ª feira</p>
--	-----------------------------------	---------------------------------

<p>Áreas/ Domínios</p>	<p>Objetivos específicos</p>	<p>Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho (incluir aprendizagens prévias se relevante)</p>	<p>Materiais/ recursos/espacos físicos</p>	<p>Tempo</p>	<p>Avaliação</p>
<p><b>Bloco 1 — Descoberta e organização progressiva de volumes</b></p>	<p>Construir: Fantoches</p>	<p>Os alunos entram na sala e sentam-se nos respetivos lugares.</p> <p>A PE inicia a aula com um diálogo com os alunos, continuando com o tema da aula anterior, referindo que existem teatros de fantoches e que por isso mesmo cada um deles vai construir o seu.</p> <p><b>Construção de fantoche com uma meia</b></p> <p>A PE começa por mostrar dois exemplos de fantoches construídos com meias <b>(anexo 6)</b>, e explica como os alunos vão construir o seu fantoche.</p>	<p>-Vários pés de meia</p>	<p>90 min</p>	<p>-Participa ativamente e com interesse; -Participa na atividade; -Participa na atividade de forma organizada;</p>

- Construções	<p>Passos para a construção:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cortar a ponta da meia e abrir ao meio para formar a boca;</li> <li>- Virar a meia para o lado do avesso e colar o feltro formando a parte interna da boca;</li> <li>- Virar para o direito. Recortar todos os detalhes (boca, língua) (<b>anexo 7</b>);</li> <li>- Fazer um pompom e fixar com cola quente.</li> </ul> <p>Ao longo da construção a PE dá toda a ajuda necessária para os alunos construírem o fantoche meia com sucesso. A cola quente apenas é manipulada pela PE.</p> <p>No final, os alunos que terminarem em primeiro lugar terão de fazer um teatro de fantoches.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Feltro</li> <li>-Tesoura sem ponta</li> <li>-Lã (1 tufo para fazer os cabelos)</li> <li>-Cola quente;</li> </ul>	-Realiza os passos para a construção do fantoche.
---------------	---	--	---

Área disciplinar: Matemática		Tempo: das 14h às 15h	Dia da semana: 2.ª feira		
Áreas/ Domínios	Objetivos específicos	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho (incluir aprendizagens prévias se relevante)	Materiais/ recursos/espacos físicos	Tempo	Avaliação
Geometria e Medida 2:		Os alunos entram na sala e sentam-se nos respetivos lugares.		5 min	
		A PE pede aos alunos para arrumarem tudo o que têm nas mesas e deixarem apenas o seu caderno. Pede que escrevam o nome da disciplina no caderno, Matemática.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Quadro;</li> <li>-Giz;</li> <li>-Caderno;</li> <li>-Lápis;</li> <li>-Cartazes;</li> </ul>	20 min	
		<b>Figuras e sólidos geométricos</b>			

<p>-Figuras geométricas;</p>	<p><b>2. Reconhecer e representar formas geométricas:</b></p> <p>-Figuras planas: retângulo, quadrado, triângulo e círculo.</p> <p>10. Identificar figuras geométricas numa composição e efetuar composições de figuras geométricas.</p>	<p>A aula inicia-se com a apresentação de 4 cartazes (<b>anexo 8</b>), estes servem para dar início ao tema da aula de uma forma lúdica. Os cartazes encontram-se por preencher, de forma a que os alunos sejam capazes de identificar cada figura geométrica. A PE começa por dizer uma das frases de um dos cartazes “Eu sou o _____ (a palavra círculo estará por completar) / Sou igual à lua/ Sou o mais bonito/ Lá da minha rua. O objetivo é que os alunos sejam capazes de identificar através de pequenas pistas qual a figura geométrica que se parece com a descrição. A PE questiona “Qual a figura geométrica que se parece com a lua cheia? os alunos respondem e a PE coloca o círculo no local correspondente do cartaz.</p> <p>Depois de identificadas as 4 figuras geométricas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo), a PE realiza uma pequena explicação sobre cada um deles, por exemplo “O círculo é uma linha curva fechada, o quadro tem 4 lados, mas o retângulo também. Qual é a diferença entre o quadrado e o retângulo?”, criando assim um diálogo com as crianças sobre o tema.</p> <p><b>A caixa mágica</b></p> <p>Na sala estará uma caixa mágica com várias figuras geométricas dentro (<b>anexo 9</b>). A PE começa por dizer aos alunos que dentro da caixa estão várias figuras geométricas. Em seguida, explica que um a um irá ter que ir à caixa retirar um sólido geométrico, mas que terá que seguir a indicação da PE, ou seja, a PE diz ao aluno “Retira da caixa mágica um círculo!”, o aluno através do tato terá de identificar qual é o círculo. No quadro estará exposto cada uma das figuras geométricas em ponto grande (<b>anexo 10</b>), o aluno se retirar um círculo terá de</p>	<p>-Caixa mágica; -Figuras geométricas;</p>	<p>25 min</p>	<p>-Reconhece as figuras geométricas;</p> <p>-Identifica as figuras geométricas;</p>
------------------------------	--	--	---	---------------	--

<p>-Sólidos geométricos – poliedros e não poliedros; pirâmides e cones; vértice, aresta e face;</p>		<p>colocar no local do círculo, se o aluno retirar um quadrado terá que colocar no respectivo local, formando no quadro um gráfico de figuras geométricas.</p> <p>Quando já não restarem figuras geométricas na caixa mágica, os alunos em grande grupo terão de contar quantos elementos de cada figura geométrica estão expostos no quadro.</p> <p>Quando terminada esta atividade, a PE explica aos alunos que é possível realizar construções com as figuras e entrega a cada aluno várias figuras geométricas, com estas os alunos terão de fazer construções, a PE dá um exemplo no quadro do que poderão construir, os alunos terão que dar fruto à sua imaginação. Durante esta atividade a PE circula pela sala e observa as construções dos alunos entrando em diálogo com eles.</p> <p>Depois desta exploração das figuras geométricas, a PE pede a atenção de todos e pergunta se alguém sabe o que são sólidos geométricos. Depois de receber as respostas dos alunos, a PE coloca várias imagens dos sólidos geométricos no quadro (<b>anexo 11</b>) e vai referindo os seus nomes. Em simultâneo é colocada uma cartolina no quadro (<b>anexo 12</b>), esta divide-se em poliedros e não poliedros. Os alunos terão de colocar no local correto cada um dos sólidos geométricos.</p> <p>Depois desta pequena introdução aos sólidos geométricos, a PE utiliza agora sólidos geométricos de madeira (<b>anexo 13</b>), para demonstrar que os sólidos geométricos são diferentes das figuras geométricas pois estes têm volume. A PE disponibiliza os materiais aos alunos para estes explorarem durante uns momentos, enquanto isso circula pela sala e interage com os alunos.</p>	<p>-Imagens de sólidos geométricos; -Cartolina; -Sólidos geométricos;</p>	<p>15 min</p>	<p>-Reconhece os sólidos geométricos;</p> <p>-Identifica os sólidos geométricos;</p> <p>Participa ativamente com interesse;</p> <p>-Respeita as regras de sala de aula;</p> <p>-Respeita a vez dos outros;</p>
---	--	--	---	---------------	--

		<p>Depois de os alunos explorarem os sólidos geométricos, é entregue a cada um uma folha com vários sólidos planificados (<b>anexo 14</b>). A PE explica aos alunos que estes irão criar os seus próprios sólidos geométricos, terão de recortar e depois dobrar e colar de forma a criarem os seus próprios sólidos. Depois de terem construídos os seus próprios sólidos, os alunos podem criar construções com os seus sólidos.</p> <p><b>Ficha de trabalho</b> De forma a consolidar conhecimentos, a PE entrega uma ficha de trabalho sobre toda a matéria dada ao longo da aula (<b>anexo 15</b>).</p>		25 min	<p>-Participa na atividade;</p> <p>-Realiza com empenho a ficha de trabalho;</p>
--	--	--	--	--------	--

Ano de escolaridade: 1.º e 2.º ano			Data: 28/03/2017		
Mestrandos(as): Sara Lapa e Marta Terra			Período: 3.º		
Área disciplinar: Matemática		Tempo: das 9h às 9h30min	Dia da semana: 3.ª feira		
Áreas/ Domínios	Objetivos específicos	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho (incluir aprendizagens prévias se relevante)	Materiais/ recursos/espacos físicos	Tempo	Avaliação
<b>Geometria e Medida 2:</b>		Os alunos entram para a sala de aula e sentam-se nos respetivos lugares.		30min	

<p>- Figuras geométricas</p>	<p><b>2. Reconhecer e representar formas geométricas:</b> -Figuras planas: retângulo, quadrado, triângulo e círculo.</p>	<p>Estando todos os alunos sentados e em silêncio, a PE pede aos dois alunos do 1ºano para que se sentem, um em cada mesa do 2ºano, pois será dado um jogo a cada grupo de alunos.</p> <p>A PE começa por explicar que o jogo se chama dominó, mas que não é um jogo de dominó normal. Cada peça do jogo, tem uma figura geométrica e uma frase a indicar qual será a figura que os alunos devem juntar <b>(anexo 1)</b>.</p> <p>A PE distribui um jogo por cada grupo, e sugere a cada grupo, que joguem à vez, sendo que um a um tem que juntar uma peça, de forma a construir o dominó.</p> <p>Durante o jogo, a PE circula pela sala de aula, orientando os jogos, de forma a que todos os alunos participem.</p> <p>(aula de Educação Musical)</p>	<p>- Jogo do dominó</p>		<p>- Respeita as regras de sala de aula;</p> <p>- Participa na atividade de forma organizada, respeitando as orientações da PE;</p> <p>- Reconhece as características das figuras geométricas.</p>
------------------------------	--	---	-------------------------	--	--

Área disciplinar: Estudo do Meio		Tempo: das 11h às 12h30min	Dia da semana: 3ª feira		
Áreas/ Domínios	Objetivos específicos	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho (incluir aprendizagens prévias se relevante)	Materiais/ recursos/espacos físicos	Tempo	Avaliação
		<p>Os alunos entram na sala e sentam-se nos respetivos lugares.</p> <p>A aula será a continuidade das aulas de estudo do meio anteriores.</p>		5 min	-Participa respeitando as

<p><b>Bloco 1 – Á descoberta de si mesmo</b></p> <p>3. O seu corpo</p>	<p>Os órgãos dos sentidos:</p> <p>-localizar, no corpo, os órgãos dos sentidos;</p> <p>-distinguir objetos pelo cheiro, sabor, textura, forma...;</p>	<p>A PE inicia a aula com a pergunta “O que estudamos na aula anterior de “Estudo do Meio?”, esperando que os alunos respondam os órgãos dos sentidos. A PE coloca no quadro as imagens respetivas a cada órgão do sentido <b>(anexo 2)</b>. E faz uma revisão “Qual é o sentido que utilizamos com a nossa pele?” e diz aos alunos que esse será o sentido trabalhado durante a aula.</p> <p>A PE diz aos alunos que a aula será destinada a explorarem o sentido do Tato,</p>	<p>- Imagens dos órgãos dos sentidos;</p>	10 min	regras de sala de aula;
		<p>Leva para a aula uma caixa e dentro deste estão diversos materiais (lã, lixa, algodão, noz, maçã, laranja) <b>(anexo3)</b> que os alunos não podem ver.</p> <p>A PE diz que os materiais podem ser rugosos, lisos, ásperos ou macios. Em seguida entrega a cada aluno uma ficha com uma tabela a dizer “Penso que é...” / Verifiquei que é... <b>(anexo 4)</b> e pede aos alunos que preencham a primeira parte referente ao que pensam. Depois de todos os alunos terem preenchido a tabela, a PE cria um diálogo com os alunos, verificando assim as respostas de cada um “Quem acha que a maçã é macia?”, “Quem acha que o algodão é áspero?”.</p>	<p>- lã, lixa, algodão, noz, laranja, maçã;</p> <p>- Ficha de trabalho;</p>	20 min	-Reconhece os órgãos dos sentidos;
		<p>Depois deste diálogo com os alunos a PE pede a um aluno que se dirija à caixa e diz-lhe para retirar a maçã, este sem ver deve inserir a mão dentro da caixa e retirar a maçã. A PE pergunta ao aluno “Qual é a textura?”, repete-se o processo até todos os materiais estiverem fora da caixa. Em simultâneo os alunos terão que preencher a parte da tabela que diz “Verifiquei que é...”. Depois de todos os materiais serem retirados da caixa a PE disponibiliza pelos restantes alunos para estes os sentirem e manipula-los.</p> <p>Depois desta atividade a PE inicia uma conversa sobre o corpo humano e suas sensibilidades, falando sobre coisas e lugares quentes e frios e, em seguida, pede</p>		20 min	- Realiza as atividades corretamente e com atenção;
				5 min	



Área disciplinar: Português		Tempo: das 14h às 16h	Dia da semana: 3ª feira		
Áreas/ Domínios	Objetivos específicos	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho (incluir aprendizagens prévias se relevante)	Materiais/ recursos/espáço s físicos	Tempo	Avaliação
Iniciação à Educação Literária		Os alunos entram para a sala e sentam-se nos respetivos lugares. A PE pede aos alunos abram o caderno e escrevam português, informando-os qual a disciplina que irá ser lecionada.	-Livro “Queres brincar comigo?”;	10 min	- Respeita as regras de sala de aula;  - Participa na atividade respeitando as orientações da PE;  - Participa na atividade de forma organizada, respeitando a sua vez e a vez dos outros;
		-Audição e Leitura		<p><b>20. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos:</b> 1. Antecipar conteúdos com base no título e nas ilustrações.</p> <p><b>21. Ler para apreciar textos literários:</b></p>	

<p><b>Oralidade O2:</b></p> <p>-Interação discursiva;</p> <p>- Compreensão e expressão</p>	<p>1. Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância.</p> <p><b>Formas de leitura:</b></p> <p>- Em coro.</p> <p><b>1. Respeitar regras da interação discursiva.</b></p> <p>1. Respeitar o princípio de cortesia e usar formas de tratamento adequadas.</p> <p><b>3. Produzir um discurso oral com correção.</b></p> <p>1. Falar de forma audível.</p>	<p>os alunos terão de adivinhar qual será o amigo a quem o ratinho está a fazer a pergunta, cultivando o interesse e a participação dos alunos.</p> <p>A PE inicia a leitura da história “Era uma vez um ratinho que saiu de casa à procura de alguém para brincar. Olá amigo queres brincar comigo?”, a PE questiona os alunos “Sobre quem é afinal a história? “Com quem será que o ratinho quer brincar?” “Vamos observar bem as ilustrações!”, dependendo do feedback dos alunos a PE prossegue com a leitura, o primeiro amigo do ratinho é o cavalo. A PE diz aos alunos “O primeiro amigo do ratinho é o cavalo, mas ele não pode brincar com o ratinho, vamos tentar adivinhar quem é o próximo amigo do ratinho?”. A leitura da história é realizada desta forma, sempre mantendo o contacto com os alunos, até esta terminar.</p> <p>Se os alunos demonstrarem interesse a PE volta a realizar a leitura da história, mas desta vez sem realizar pausas.</p> <p>A PE pede aos alunos que façam um reconto da história “O que se passou na história? Conseguem explicar-me?”.</p> <p>Terminado este diálogo será realizada a releitura da história.</p> <p>A releitura da história será agora realizada pelos alunos. A PE circula pela sala com uma caixa, dentro da caixa encontram-se os diversos animais da história, esta distribui pelos alunos um animal. As imagens estão coladas em um pauzinho, para assim facilitar a manipulação por parte dos alunos (<b>anexo 7</b>).</p> <p>A PE junta os dois alunos do 1º ano com dois do 2º ano, para estes participarem ativamente na tarefa.</p>	<p>- Caixa com as imagens das personagens dentro;</p>	<p>20 min</p> <p>15 min</p>	<p>- Utiliza os materiais de forma adequada, seguindo as orientações da PE;</p>
--	--	---	---	-----------------------------	---





Ano de escolaridade: 1.º e 2.º ano				Data: 29/03/2017	
Mestrandos(as): Sara Lapa e Marta Terra				Período: 3º	
Área disciplinar: Português		Tempo: das 9h às 10h30min		Dia da semana: 4.ª feira	
Áreas/ Domínios	Objetivos específicos	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho (incluir aprendizagens prévias se relevante)	Materiais/ recursos/espacos físicos	Tempo	Avaliação
<b>Oralidade (O2):</b>  - Interação discursiva	<b>1. Respeitar regras da interação discursiva.</b> 1. Respeitar o princípio de cortesia e usar formas de tratamento adequadas.	Antes de os alunos entrarem na sala de aula a PE prepara todos os materiais necessários para a sessão.	- Caderno; - Lápis;	10 min	- Respeita as regras de sala de aula;  - Participa na atividade respeitando as orientações da PE;
		Os alunos entram na sala e a PE pede a um dos alunos que distribua os cadernos, enquanto isso esta escreve a data no quadro e pede aos alunos para a copiarem para o caderno. Em seguida a PE diz aos alunos que a aula é de Português e pede que estes escrevam português no caderno.			
		A PE inicia a aula com a leitura do texto “Se tu visses o que eu vi” de António Mota ( <b>anexo 1</b> ). Em seguida a PE entrega a cada um, o respetivo texto e volta a lê-lo, pedindo aos alunos que tentem seguir a leitura. A PE cria um diálogo com os alunos perguntando “Quem é o autor do texto?”; “Quais são os animais presentes no texto?”, para verificar se os alunos compreenderam o texto.	-Texto: Se tu visses o que eu vi;	20 min	- Participa na atividade de forma organizada, respeitando a sua vez e a vez dos outros;
Depois da leitura do texto, a PE pergunta aos alunos se sabem que tipo de texto é este, diz-lhes que o texto é um poema e que pertence ao género da poesia, e explica que cada linha do poema é um verso. E que a cada conjunto de 4 versos se chama quadra, e que este se divide em	-Quadro;	15 min			

- Compreensão e expressão	<p><b>2. Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos.</b> 22.3. Referir o essencial de textos ouvidos.</p>	<p>estrofes. A PE realiza esta explicação no quadro, a partir de uma das estrofes do poema. No final da explicação a PE pede aos alunos que a copiem para o caderno.</p> <p>Em seguida é criado um pequeno diálogo com os alunos perguntando “Sabem dizer duas palavras do texto que rimam?”, dependendo da resposta dos alunos a PE pede que sublinhem no texto todas as palavras que rimem.</p> <p>A PE elege alguns alunos para dizerem as palavras que rimam em voz alta.</p>	-Folhas com estrofes do poema;  -Ficha de trabalho.	5 min	
	<p><b>3. Produzir um discurso oral com correção.</b> 1. Falar de forma audível.</p>	<p>Terminando este pequeno diálogo a PE forma pares, entrega a cada par uma estrofe do poema (<b>anexo 2</b>), e estes terão de treinar a sua leitura para no final a lerem em voz alta.</p> <p>Cada par terá que ler a sua estrofe pela ordem apresentada no texto, depois de todos lerem a sua parte do poema.</p>		20 min	
	<p>2. Articular corretamente palavras, incluindo as de estrutura silábica mais complexa (grupos consonânticos).</p> <p>3. Utilizar progressivamente a entoação e o ritmo adequados.</p>	<p>A PE entrega uma ficha de trabalho (<b>anexo 3</b>), para verificar se os alunos entenderam o texto, durante a realização da ficha a PE circula pela sala e ajuda os alunos com mais dificuldades.</p>		20 min	

Área disciplinar: Matemática		Tempo: das 11h às 12h30min	Dia da semana: 4.ª feira				
Áreas/ Domínios	Objetivos específicos	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho (incluir aprendizagens prévias se relevante)			Materiais/ recursos/espacos físicos	Tempo	Avaliação

<p><b>Geometria e Medida 2:</b></p> <p>-Figuras geométricas</p>	<p><b>2. Reconhecer e representar formas geométricas:</b></p> <p>- Figuras planas: retângulo, quadrado, triângulo e respectivos lados e vértices;</p> <p>- Sólidos: cubo, paralelepípedo e retângulo,</p>	<p>Os alunos entram para a sala de aula e sentam-se nos respetivos lugares.</p> <p>A PE pede a um dos alunos para que distribua os cadernos de Matemática para assim dar início à aula.</p> <p>Estando todos os cadernos distribuídos, a PE inicia a aula questionando à turma se se recordam da aula anterior, de forma a que os alunos relembrem o tema “Figuras e Sólidos geométricos”.</p> <p>A PE coloca um vídeo (<b>anexo 4</b>) onde é feita uma breve introdução sobre o que são as arestas, os vértices e as faces, nos sólidos geométricos. A reprodução do pequeno vídeo é repetida mais do que uma vez, para que os alunos se consigam concentrar no seu conteúdo.</p> <p>De seguida a PE cola no quadro um quadrado em papel (<b>anexo 5</b>), e pergunta aos alunos se compreenderam o que foi dito no vídeo. “Quem sabe dizer o que são as faces de uma figura ou de um sólido geométrico?” explicando que tanto numa figura, tanto num sólido, é possível encontrar as características faladas no vídeo.</p> <p>À medida que os alunos tentam responder à pergunta, a PE pinta o quadrado que está colado no quadro, explicando que o que está a pintar, é a sua face. De seguida a PE pega num cubo (sólido geométrico) (<b>anexo 6</b>) e indica onde estão as suas faces, explicando que cada face do cubo, é um quadrado.</p> <p>Tendo os alunos compreendido o que são faces, a PE questiona-os se se lembram de no vídeo falar em arestas, perguntando se algum deles sabe explicar o que é.</p> <p>À medida que os alunos tentam responder, a PE cola no quadro, por cima de cada aresta do quadrado, tiras de papel de cor (<b>anexo 7</b>), de forma a identificá-las. É demonstrado também, onde se situam as arestas no cubo, explicando que é uma linha comum a duas faces.</p> <p>De forma a perceber se os alunos estão a compreender a explicação, a PE pergunta então quantas arestas tem o quadrado, e o cubo.</p>	<p>- Cadernos;</p> <p>- Projetor;</p> <p>- Tela branca;</p> <p>- Quadro;</p> <p>- Vídeo</p> <p>- Quadrado em papel;</p> <p>- Pontinhos de papel de cor;</p> <p>-Sólidos geométricos;</p> <p>- Tiras de Papel de cor;</p> <p>- Folhas de papel;</p> <p>- Palhinhas;</p> <p>- Bolinhas de papel;</p> <p>- Lápis de cera;</p> <p>- Cola;</p>	<p>10min</p> <p>20 min</p> <p>30min</p>	<p>- Respeita as regras de sala de aula;</p> <p>- Identifica as arestas, vértices e faces dos sólidos;</p> <p>- Reconhece as figuras e os sólidos geométricos;</p>
---	---	--	---	---	--

		<p>Por fim, a PE diz aos alunos que falta identificar mais uma característica no quadrado colado no quadro, perguntando se alguém se lembra.</p> <p>A PE, dependendo do feedback dos alunos, irá colando uns pontinhos de papel, em cima dos vértices do quadrado, de forma a identificá-los (<b>anexo 8</b>). A PE explica assim, que os vértices são os pontinhos que unem as arestas.</p> <p>Terminando a breve explicação do que são faces, arestas e vértices, a PE diz aos alunos que estas três características estão presentes em muitas figuras geométricas e em muitos sólidos geométricos, mostrando exemplos.</p> <p>Para os alunos praticarem este tema de uma forma mais lúdica e divertida, a PE coloca em cima de cada mesa, folhas de papel, palhinhas, bolas de papel e lápis de cera. Explica aos alunos que as palhinhas serão as arestas das figuras, que eles irão construir, e que as bolinhas de papel serão os seus vértices. A PE cola no quadro dois ou três exemplos de figuras que os alunos podem construir (<b>anexo 9</b>), de forma a que estes se possam guiar.</p> <p>Durante esta atividade, a PE irá circulando pela sala, de forma a orientar e ajudar os alunos que precisarem.</p> <p>Terminando as suas figuras, a PE pede para que os alunos façam a legenda da sua imagem, identificando onde estão as arestas, as faces e os vértices das suas figuras.</p> <p>A PE pede aos alunos para guardarem as figuras que acabaram de construir, e entrega um geoplano em papel a cada aluno (<b>anexo 10</b>). Explica para que serve aquela folhinha cheia de pontinhos, e de que forma pode ser utilizada, dizendo que serve para desenhar figuras geométricas. A PE mostra um exemplo de como os alunos podem desenhar as suas figuras (<b>anexo 11</b>), dando assim, liberdade</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Geoplanos em papel;</li> <li>- Lápis;</li> <li>- Lápis de cor;</li> <li>- Réguas</li> </ul>	30min	<p>-Participa na atividade de forma organizada;</p> <p>Realiza a atividade com atenção;</p> <p>-Respeita as orientações da PE;</p>
--	--	--	--	-------	--

		<p>para o material ser explorado, tentando orientar a sua utilização por parte dos alunos.</p> <p>À medida que os alunos vão realizando a atividade, a PE circula pela sala, dando sugestões de figuras aos alunos, orientando e ajudando os alunos que precisarem.</p> <p>No final da aula a PE entrega uma ficha sobre as figuras geométricas (<b>anexo 12</b>). A sua correção será feita em grande grupo.</p>	- Ficha de trabalho		-Realiza a ficha com atenção; Compreende o que é pedido.
--	--	---	---------------------	--	---

Área disciplinar: Expressão Artística		Tempo: das 14h às 15h	Dia da semana: 4.ª feira		
Áreas/ Domínios	Objetivos específicos	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho (incluir aprendizagens prévias se relevante)	Materiais/ recursos/espacos físicos	Tempo	Avaliação
<b>Desenho</b>	<b>Desenho de expressão livre</b>	<p>Os alunos entram na sala e sentam-se nos respetivos lugares.</p> <p>A PE pede aos alunos para que guardem todos os materiais que estejam em cima da mesa e diz que a aula se irá centrar na imaginação de cada um. Explica que irá dar uma folha A4 a cada aluno, mas que esta folha já terá algo desenhado, como por exemplo, uns olhos, um círculo, uma cara, umas orelhas, um guarda chuva, e que terão de dar continuidade ao desenho, usando a sua imaginação.</p> <p>Cada aluno terá a liberdade de utilizar os materiais que quiser para completar o seu desenho. A PE irá distribuir pelas mesas diversos materiais, como régua, lápis de cera, lápis de cor, entre outros.</p>	Folhas com desenho por completar; Lápis de cera; Lápis de cor; Tesoura; Lápis; Cola; Régua	60min	- Participa na atividade, respeitando as orientações da PE; - Realiza a sua atividade de forma organizada, respeitando as regras de sala de aula

		<p>Durante a atividade a PE irá circulando pela sala de aula, de forma a motivar os alunos, podendo dar sugestões para assim dar asas à imaginação dos alunos.</p> <p>Cada aluno pode fazer mais do que um desenho, explorando os materiais expostos pelas mesas na sala de aula.</p> <p>Terminados os desenhos, a PE sugere aos alunos, para fazerem uma breve apresentação dos mesmos, dizerem qual era o elemento inicial que estava presente na sua folha e depois explicar o que desenhou a partir desse elemento.</p>			
--	--	---	--	--	--

Área disciplinar: Expressão Artística		Tempo: das 14h às 15h	Dia da semana: 4.ª feira		
Áreas/ Domínios	Objetivos específicos	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho (incluir aprendizagens prévias se relevante)	Materiais/ recursos/espacos físicos	Tempo	Avaliação
<b>Bloco 2 – Deslocamentos e equilíbrios</b>	Realizar ações motoras básicas de deslocamento, no solo e em aparelhos, segundo uma estrutura rítmica, encadeamento ou combinação	<p>A PE informa os alunos que está na hora da aula de educação físico-motora.</p> <p>A PE pede aos alunos para formarem uma fila em frente à porta da sala, de forma a que todos se organizem para ir até ao exterior, para a aula de Educação Físico-Motora.</p> <p>Estando todos os alunos organizados e em silêncio, os alunos seguem a PE até ao exterior.</p> <p>Para a realização de todos os jogos, a PE será o árbitro que coordenará todos os jogos. Antes de cada jogo a PE exemplificará cada um dos exercícios.</p>		5 min	- Realiza ações motoras básicas de deslocamento;

	<p>de movimentos, coordenando a sua ação para aproveitar as qualidades motoras possibilitadas pela situação.</p> <p><b>5. Em percursos que integrem várias habilidades:</b></p> <p>5.1. TRANSPOR obstáculos sucessivos, em corrida, colocados a distâncias irregulares, sem acentuadas mudanças de velocidade.</p> <p>5.2. SUBIR E DESCER pela tração dos braços, um banco sueco inclinado,</p>	<p><b>Aquecimento</b></p> <p>A PE começa por explicar aos alunos que este será um exercício de aquecimento e que terão de circular pelo espaço delimitado para a aula. A PE explica que quando ouvirem o número 1 terão de correr para a frente, o número 2 terão de andar a pé coxinho direito e depois esquerdo, o número 3 terão de fazer saltos de canguru e que quando ouvirem o número 4 têm que realizar corrida lateral.</p> <p><b>Estações</b></p> <p>Na área destinada à aula estarão 4 estações, cada uma com exercícios diferentes. A PE divide os alunos pelas 4 estações de exercícios.</p> <p>Estação 1 – Banco Sueco Os alunos terão de rastejar deitados em posição ventral pelo primeiro banco sueco e caminhar mantendo o equilíbrio no segundo banco.</p> <p>Estação 2 – Arcos Estão vários arcos espalhados pela área destinada. Inicialmente estão dispostos em ziguezague e os alunos terão de saltar de um para o outro, na parte final os arcos estarão seguidos e os alunos terão de saltar de um para o outro em pé coxinho.</p> <p>Estação 3 – Sinalizadores Estão vários sinalizadores espalhados pelo chão em modo ziguezague e a uma certa distância, os alunos terão de se deslocar de um sinalizador para o outro e tocar com a mão em cada um deles.</p> <p>Estação 4 – Cones com corda</p>	<p>-Banco sueco; -Arcos; -Cones; -Cordas; -Sinalizadores;</p>	<p>5 min</p> <p>25 min</p>	<p>-Respeita as regras do jogos;</p> <p>-Capacidade para trabalhar em equipa;</p> <p>-Respeita os colegas e professor;</p> <p>-Coopera com o seu grupo, demonstrando fairplay e respeito por regras, professor e colegas;</p>
--	---	---	---	----------------------------	---

	<p>deitado em posição ventral e dorsal.</p> <p>5.3. SALTAR de um plano superior realizando, durante o voo, uma figura à sua escolha, ou voltas, com receção em pé e equilibrada.</p> <p>5.4. Realizar SALTOS «de coelho» no solo, com amplitudes variadas, evitando o avanço dos ombros no momento do apoio das mãos.</p> <p>2. Cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios, compreendendo e aplicando as regras combinadas na</p>	<p>Estão dispostos vários cones ligados por uma corda, os alunos terão de saltar por cima da corda.</p> <p>A PE explica aos alunos o que estes têm de realizar em cada estação, e que ao sinal do apito devem ordenadamente mudar de estação. O jogo só termina quando todos os alunos tiverem passado por todas as estações.</p> <p><b>Rei Manda</b></p> <p>A PE diz aos alunos que irão jogar ao jogo do Rei Manda, e que neste caso é a professora a dar as ordens. Neste jogo os alunos realizam vários deslocamentos e equilíbrios. O rei manda: ficar na ponta dos pés, fazer saltos em tesoura, ficar em equilíbrio com o pé direito e vice-versa, andar e rodar os braços para a frente e para trás, bater palmas por baixo das pernas, andar agarrado aos tornozelos, andar com os pés e mãos no chão, correr de forma lateral a abrir e fechar os braços, ficar em posição de avião etc.</p> <p><b>Rei da fila</b></p> <p>A PE pede aos alunos para se juntarem em grupos como no início da aula e explica que agora um deles será o rei da fila, o primeiro aluno realiza um movimento e os outros terão que o imitar, a PE apoia os alunos na</p>		<p>10 min</p> <p>10 min</p>	
--	--	---	--	-----------------------------	--

	<p>turma, bem como os princípios de cordialidade e respeito na relação com os colegas e o professor.</p> <p>3. Participar, com empenho, no aperfeiçoamento da sua habilidade nos diferentes tipos de atividades, procurando realizar as ações adequadas com correção e oportunidade.</p>	<p>realização dos movimentos, ao seu sinal os alunos mudam o rei da fila de modo a que todos o sejam pelo menos um vez.</p> <p><b>Relaxamento</b></p> <p>A PE dá várias indicações aos alunos: rodar o tornozelo direito e esquerdo, alongar perna direita e esquerda, esticar braços à frente bem esticados, roda o braço direito e o esquerdo, tentando que os alunos alonguem.</p> <p>Em seguida pede aos alunos que se sentem em círculo no chão e diz-lhes para rodar a cabeça para a direita e para a esquerda lentamente, rodar os braços para a frente e para trás lentamente, tentando assim que os alunos retomem à calma.</p>		<p>5 min</p>	
--	--	--	--	--------------	--

## Anexo 2 – Entrevista

### Entrevista

#### Parte A

Na sequência de um trabalho de investigação, em contexto de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, venho por este meio solicitar a realização de uma entrevista semiestruturada com recurso a gravação áudio, facilitando assim a recolha de dados. A entrevista não ultrapassará 30 minutos e toda a informação áudio recolhida será utilizada apenas para fim de investigação. Será garantido o anonimato e confidencialidade dos dados, sendo tratados para o efeito de uma forma metodológica em que somente o investigador tem acesso, por isso apelo à sua sinceridade e compreensão.

1. Autoriza a gravação desta entrevista?

#### Parte B

Caraterização do entrevistado e qual o seu processo formativo

Sexo:

Masculino     Feminino

1. Qual a sua área de formação inicial? \_\_\_\_\_
2. Habilitações académicas:  
 Bacharelato     Licenciatura     Mestrado     Doutoramento
3. Tempo de serviço:  
 Menos de 1 ano     Menos de 10 anos     Mais de 10 anos
4. Já realizou ou sentiu necessidade de realizar alguma formação no âmbito da Educação Físico-Motora?
5. Considera que uma formação nesse âmbito poderia contribuir para a sua qualidade de ensino?

#### Parte C

Conhecimento das conceções e opinião por parte dos professores sobre a importância do currículo de Expressão e Educação Físico-Motora

1. Conhece o programa de Expressão e Educação Físico-Motora? Costuma cumpri-lo?
2. Que opinião tem sobre a existência de um programa de Expressão e Educação Físico-Motora para o 1º Ciclo do Ensino Básico?
3. Quais são os blocos programáticos da área de Expressão e Educação Físico-Motora?

4. Relativamente a cada um dos blocos programáticos, em qual é que sente maiores dificuldades para lecionar? E qual o sente menores dificuldades?
5. A organização curricular sugere um mínimo de 3 horas semanais destinadas à área das Expressões e Educação Físico-Motora. Este é o tempo por semana que disponibiliza?
6. A avaliação dos alunos nas aulas de Expressão e Educação Físico-Motora é realizada com base em que critérios? (psicomotor, socio-afetivo, cognitivo)
7. Qual a modalidade de avaliação que utiliza? (Diagnóstica formativa sumativa)
8. Realiza algum tipo de planeamento anual para as aulas de Expressão e Educação Físico-Motora, consegue cumprir o planeamento?
9. Considera que a escola disponibiliza espaços e materiais suficientes que possibilita o cumprimento do programa do 1º ciclo?

#### **Parte D**

Analisar as estratégias utilizadas por parte dos professores durante as aulas de Expressão e Educação Físico-Motora

1. Durante as aulas de Expressão e Educação Físico-Motora, quais as estratégias que utiliza a nível de formação da turma? (pares, grupos, grupos homogéneos ou heterogéneos, em função do nível motor).
2. Durante as aulas de Expressão e Educação Físico-Motora qual o método que utiliza para gerir a turma durante as atividades?

#### **Parte E**

Analisar a importância sobre a Expressão e Educação Físico-Motora na perspetiva dos professores

1. Relativamente às outras disciplinas como classifica a Expressão e Educação Físico-Motora? (Mais, menos ou de igual importância) Porquê?
2. Em que medida é que a Expressão e Educação Físico-Motora é importante para os alunos?

#### **Finalização**

Deseja saber mais alguma coisa acerca deste trabalho?

Tem alguma pergunta a fazer?

Muito obrigado pela sua participação e por partilhar as suas opiniões e experiência. No final desta investigação os resultados obtidos serão facultados.

## Anexo 3 – Consentimento informado/ autorização da gravação

### Consentimento informado

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que aceito participar de livre vontade num estudo de investigação em contexto de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.

Aceito responder a uma entrevista que explora questões sobre a área da Expressão e Educação Físico-Motora e autorizo a gravação desta entrevista.

Compreendo que a minha participação neste estudo é voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem que essa decisão se reflita em qualquer prejuízo para mim.

Entendo, ainda, que toda a informação obtida neste estudo será estritamente confidencial e que a minha identidade nunca será revelada em qualquer relatório ou publicação, a menos que eu o autorize por escrito.

Assinatura \_\_\_\_\_

## Anexo 4 – Consentimento informado

### Consentimento informado

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que aceito participar de livre vontade num estudo de investigação em contexto de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.

Aceito responder a uma entrevista que explora questões sobre a área da Expressão e Educação Físico-Motora.

Compreendo que a minha participação neste estudo é voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem que essa decisão se reflita em qualquer prejuízo para mim.

Entendo, ainda, que toda a informação obtida neste estudo será estritamente confidencial e que a minha identidade nunca será revelada em qualquer relatório ou publicação, a menos que eu o autorize por escrito.

Assinatura \_\_\_\_\_