

JOANA ISABEL GASPAR DA SILVA

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

SER E APRENDER: CONTRIBUTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA
UM ESTUDO EM CONTEXTO NO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ESPECIALIDADE

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTADORA

PROFESSORA DOUTORA MARIA ISABEL DIAS DE CARVALHO NEVES CABRITA CONDESSA



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PONTA DELGADA
ABRIL DE 2012

JOANA ISABEL GASPAR DA SILVA

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

SER E APRENDER: CONTRIBUTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA
UM ESTUDO EM CONTEXTO NO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Relatório de estágio apresentado à Universidade dos Açores para o cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação da Professora Doutora Maria Isabel Dias de Carvalho Neves Cabrita Condessa, Professora Auxiliar do Departamento de Ciências de Educação da Universidade dos Açores.



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PONTA DELGADA
ABRIL DE 2012

Agradecimentos

A elaboração do presente relatório de estágio não teria sido possível sem a colaboração, incentivo e empenho de diversas pessoas. Gostaria de expressar toda a gratidão e consideração para com aqueles (as) que estiveram presentes durante o todo meu percurso acadêmico.

Agradeço, primeiramente à Professora Doutora Isabel Condessa, orientadora deste relatório, pela dedicação, competência e amizade demonstrada durante todo este processo e, principalmente por todo o apoio e motivação na elaboração do mesmo.

Agradeço também, às docentes supervisoras de estágio, nomeadamente à Mestre Filomena Morais e à Mestre Ana Cristina Sequeira pelo modo como orientaram o meu trabalho, e acima de tudo acreditaram nas minhas capacidades.

Para além disso, uma palavra de agradecimento aos docentes cooperantes, a Educadora Gabriela Medeiros e ao Professor José Arnaldo Cunha, pelo modo acolhedor como me receberam na sua sala de aula e pelo incansável apoio prestado no decurso desta formação.

A todos os docentes, de um modo especial, ao coordenador de mestrado Doutor Emanuel Oliveira Medeiros, um sincero obrigado pela experiência partilhada e apoio prestado no decorrer deste processo de formação académica.

A todas as crianças que me acompanharam, e com que tive a oportunidade de trabalhar, e que contribuíram para a minha formação, o meu obrigado.

A todos os colegas e amigos que estiveram presentes durante esta caminhada, nomeadamente a Nisalda e à Patrícia, que incansavelmente colaboraram comigo nos piores e melhores momentos de estágio, manifestando-me incentivo, amizade, dedicação e carinho.

Agradeço ao Filipe, pelo companheirismo, amizade, carinho, compreensão e, sobretudo pela paciência que demonstrou para comigo no decurso desta etapa.

Por último, aos meus pais e irmãos a quem agradeço incondicionalmente, pois sem o seu carinho, amor, apoio e incentivo não seria possível a concretização de todo este percurso. Obrigado pelos valores de vida que me transmitiram que, com certeza se irão refletir, independentemente, no que eu venha a Fazer e Ser!

Resumo

O presente relatório de estágio desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico tem como finalidade realçar as potencialidades da área da Educação Física Infantil (Expressão Motora/ Expressão e Educação Físico-Motora) no desenvolvimento multidimensional de competências na criança, competências essas que se revelam associadas a uma dupla dimensão: Ser e Aprender.

Com a realização deste trabalho pretendemos perceber e conhecer quais os contributos da Educação Física no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar e em idade escolar, e de que forma esta área promove o desenvolvimento de competências essenciais e transversais. Também se pretende analisar as potencialidades jogo, enquanto conteúdo da Educação Física e como recurso facilitador de aprendizagens.

Sendo um documento de natureza teórico-prática serão apresentados relatos de experiências de práticas, bem como a sua análise reflexiva, referentes à temática do relatório e desenvolvidas nos dois contextos onde este se desenvolveu o nosso estágio. Além do mais, realçaremos questões relativas ao processo do nosso estágio pedagógico, tais como, a formação inicial de professores – enquanto processo de crescimento e desenvolvimento profissional.

Abstract

The aim of this traineeship report made within the Master's Degree in Preschool and Elementary School is to highlight the potential of Child Physical Education (Motor Expression/ Physical and Motor Expression and Education) in the multidimensional development of skills in children. These skills are related to a double dimension: being and learning.

With this work we aspire to know and to understand what are the contributions of Physical Education in the development of children in Preschool and Elementary School. It is also our purpose to realize in which way this area instigates the development of essential and transverse skills. Moreover we intend to analyze how games, a content of Physical Education, can subserve the act of learning.

Bearing in mind that this document is both theoretical and practical, we will present some reports of experiences we made and their reflective analysis as far as the theme and the aim of this report and of our traineeship are concerned. In addition, we will underline some issues related to our traineeship such as the teacher's initial training - a process of professional growth.

Índice Geral

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Índice Geral	iv
Lista de Abreviaturas	vi
Índice dos Anexos	vii
Índice de Tabelas e Gráficos	viii

Introdução	1
-------------------------	----------

Capítulo I – Ser e Aprender: Contributos da Educação Física	4
--------------------------------------------------------------------------	----------

1. Enquadramento Conceptual.....	5
----------------------------------	---

1.1. O contributo da Educação Física na Educação Contemporânea da Criança	5
---------------------------------------------------------------------------------	---

1.1.1. A Expressão Motora e a Criança em Idade Pré-Escolar	8
------------------------------------------------------------------	---

1.1.2. A Expressão e Educação Físico-Motora e a Criança em Idade Escolar	10
--------------------------------------------------------------------------------	----

1.1.3. A Educação Física Infantil e o Desenvolvimento de Competências - Essenciais e Transversais.....	12
--------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

1.1.4. A Educação Física Infantil na Região Autónoma dos Açores, segundo a Opinião de Professores.....	15
--------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

1.2. O Papel do Jogo na Educação Física Infantil	17
--------------------------------------------------------	----

1.2.1. Conceção e Teorias de Jogo	17
-----------------------------------------	----

1.2.2. A Importância do Jogo na Aprendizagem da Criança - Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	18
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

1.2.2.1. O Jogo como Recurso Facilitador da Aquisição de Competências Individuais e Sociais na Criança	18
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

1.2.2.2. O Jogo como Recurso Facilitador da Aquisição de Competências Psicomotoras e Cognitivas na Criança	20
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

1.2.2.3. O Papel do Educador/Professor (es) na Dinamização de Atividades de Jogo na Educação Física	22
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

2. Métodos e Procedimentos.....	24
---------------------------------	----

2.1. Objetivos do Estudo e Instrumentos de Pesquisa	24
-----------------------------------------------------------	----

2.2. Caracterização da População e da Amostra em Estudo.....	27
--------------------------------------------------------------	----

3. Apresentação e Análise dos Resultados	33
------------------------------------------------	----

3.1. Organização do Ambiente Educativo na Área de Expressão Motora/ Expressão e Educação Físico-Motora (EM/EEFM).....	33
3.2. Opinião dos Educadores e Professores do 1.º CEB Sobre os Contributos da Expressão Motora/ Expressão e Educação Físico-Motora para a Aquisição de Competências Multidimensionais – Estudo Comparativo	37
4. Conclusão e Discussão dos Resultados	43
Capítulo II – O Estágio Pedagógico no Contexto da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	46
5. Enquadramento do Processo de Estágio Pedagógico	47
5.1. Refletir os Procedimentos Inerentes à Lecionação na Formação Inicial	49
5.2. Caracterização do Contexto do Estágio Pedagógico	54
5.2.1. Caracterização do Meio Envolvente	54
5.2.2. Caracterização da Escola.....	55
5.3. Caracterização do Estágio Pedagógico	57
5.3.1. Educação Pré-Escolar.....	57
5.3.1.1. Caracterização do Grupo de Crianças	59
5.3.1.2. Caracterização da Sala do Pré-Escolar:.....	60
5.3.1.2.1. Organização dos Espaços Pedagógicos	60
5.3.1.2.2. Organização da Rotina Diária.....	63
5.3.1.2.3. Macro Estratégias de Atuação e Atividades Desenvolvidas no Âmbito do Ensino do Pré-Escolar.....	65
5.3.1.3. Relato e Análise Reflexiva de Práticas Pedagógico-Educativas Referentes à Temática do Estágio: Ser e Aprender com a Educação Física	67
5.3.2. Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	78
5.3.2.1. Caracterização da Turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico (4º Ano)	78
5.3.2.3. Calendarização das Horas Curriculares.....	81
5.3.2.4. Macro Estratégias de Atuação e Atividades Desenvolvidas no Âmbito do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	81
5.3.2.5. Relato e Análise Reflexiva de Práticas Pedagógicas Referentes à Temática do Relatório de Estágio: Ser e Aprender com a Educação Física	83
6. Considerações Finais	90
7. Referências Bibliográficas	93
8. Anexos.....	98

Lista de Abreviaturas

ATL – Atelier de Tempos Livres

CEB – Ciclo do Ensino Básica

Cf. – Confira

CREB – Currículo Regional para a Educação Básica

EBI – Escola Básica Integrada

EBICM – Escola Básica Integrada Canto da Maia

EF – Educação Física

EM/EEFM – Expressão Motora/Expressão e Educação Físico-Motora

et al. – E outros

Ibid - Mesmo autor ou mesma obra

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PAA – Projeto Anual de Atividades

PCE – Projeto Curricular de Escola

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PCT – Projeto Curricular de Turma

PEE – Projeto Educativo de Escola

PFI– Projeto Formativo Individual

RAA – Região Autónoma dos Açores

Índice dos Anexos

Anexo I	Pedido de Autorização para a Realização dos Inquéritos por Questionário
Anexo II	Exemplar do Inquérito por Questionário realizado a Educadores de Infância e a Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico - Apresentação dos Dados Qualitativos Referentes às Questões Abertas
Anexo III	Exemplar da Entrevista Realizada dos Professor Especialista
Anexo IV	Esquema da Planta da Escola
Anexo V	Registo Fotográfico dos Espaços Pedagógicos da Sala do Pré-Escolar
Anexo VI	Tabela com as Atividades Desenvolvidas na Educação Pré-Escolar
Anexo VII	Aula de Expressão Motora na 2ª Semana de Intervenção 1- Esquema do Circuito 2- Registo Fotográfico do Acessório Utilizado
Anexo VIII	Aula de Expressão Motora na 4ª Semana de Intervenção 1- Esquema do Circuito 2- Letra da Canção Utilizada no Momento de Relaxamento
Anexo IX	Tabela com as Atividades Desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico
Anexo X	Aula de Expressão/Educação Físico-Motora na 2ª Semana de Intervenção 1-Registo Fotográfico dos Materiais Utilizados no Jogo 2- Tabela de Registo das Respostas
Anexo XI	Exemplo de Planificação 1- Pré-Escolar 2- 1.ºCiclo do Ensino Básico
Anexo XII	Exemplo de Reflexão/Avaliação das Intervenções 1- Pré-Escolar 2- 1.º Ciclo do Ensino Básico
Anexo XIII	Registo de Observação do 1.º dia no contexto escolar - Pré-Escolar
Anexo XIV	Registo Fotográfico do nosso estágio 1- Pré-Escolar 2- 1.º Ciclo do Ensino Básico
Anexo XV	Documentos relevantes

Índice de Tabelas e Gráficos

- Índice de Tabelas

Tabela 1 – Distribuição dos Inquiridos Segundo a Idade

Tabela 2 – Distribuição dos Inquiridos de Acordo com o Género

Tabela 3 - Distribuição dos Inquiridos de Acordo com a Situação Profissional

Tabela 4 - Distribuição dos Inquiridos de Acordo com o Tempo de Serviço

Tabela 5 - Distribuição dos Inquiridos de Acordo com a Habilitação Académica

Tabela 6 - Distribuição dos Inquiridos de Acordo com a sua Formação Específica na Área de Expressão Motora/Educação e Educação Físico-Motora.

Tabela 7 - Distribuição dos Inquiridos de Acordo com a Aquisição de Formação a na Área de Expressão Motora/Educação e Educação Físico-Motora.

Tabela 8 - Distribuição dos Inquiridos de Acordo com o Modo a Área de Expressão Motora/Educação e Educação Físico-Motora Foi Trabalhada na Formação Inicial.

Tabela 9 - Distribuição dos Inquiridos de Acordo com o Modo a Área de Expressão Motora/Educação e Educação Físico-Motora Foi Trabalhada na Formação Contínua.

Tabela 10 – Questão: O momento de EM/ EEFM deve ocorrer num espaço próprio.

Tabela 11 – Questão: Na escola onde leciona existe um espaço para a lecionação da EM/ EEFM.

Tabela 12 – Questão: Com que frequência leciona a Área de EM/ EEFM semanalmente.

Tabela 13 – Questão: Qual a duração média das aulas de EM/ EEFM.

Tabela 14 - Análise comparativa de dados relativos às seguintes questões:

- Indique aspetos positivos do facto da Expressão Motora/Expressão e Educação Físico-Motora a ser lecionada pelo professor titular de turma.

- Indique aspetos positivos do facto da Expressão Motora/Expressão e Educação Físico-Motora a ser lecionada por um professor especializado.

Tabela 15 – Rotina Diária da Educação Pré-Escolar.

Tabela 16 – Síntese das Áreas de Conteúdo Trabalhadas no Pré-Escolar.

Tabela 17 – Principais Lacunas Detetadas nas Três Áreas Base.

Tabela 18 – Síntese das Áreas Curriculares Trabalhadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

- **Índice de Gráficos**

Gráfico 1 – Sala de Aula.

Gráfico 2 – Ginásio Polivalente.

Gráfico 3 – Recreio.

Gráfico 4 – Outros Locais.

Gráfico 5 – Responsabilização.

Gráfico 6 – Socialização.

Gráfico 7 – Aquisição de Auto-Confiança.

Gráfico 8 – Respeito por Regras Previamente Estabelecidas.

Gráfico 9 – Cooperação.

Gráfico 10 – Respeito Pelos Materiais e Equipamentos.

Introdução

No âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada I e II inserida no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico foi-nos proposto a realização de um relatório de estágio.

De acordo com o regulamento dos Mestrados da Universidade dos Açores, a alínea i) do artigo 2.º, o relatório de estágio deverá ter em conta “a revisão dos conhecimentos atualizados da especialidade, o plano de trabalhos aplicados a desenvolver, as aplicações concretas num determinado contexto, os resultados esperados e a análise crítica dos resultados obtidos”.

Tendo em conta que o presente relatório de estágio se reporta, em grande parte, às nossas ações, que foram desenvolvidas tanto no âmbito da Educação Pré-Escolar como no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico, houve a preocupação de manter uma articulação entre ambos níveis de ensino, tendo como principais referências as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e o Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico e, porventura, outros documentos norteadores.

As Orientações Curriculares “constituem uma referência comum para todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré - Escolar e destinam-se à organização da componente educativa. Não são um programa, pois adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças.” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997:13)

Neste sentido, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar pretendem essencialmente promover uma melhoria da qualidade da educação pré-escolar. Para tal, são contempladas as seguintes áreas de conteúdo: a Área de Formação Pessoal e Social, a Área do Conhecimento do Mundo e a Área de Expressão e Comunicação. Sendo que, esta última, compreende seguintes três domínios, são eles o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, o domínio da matemática e o domínio das expressões, que se subdivide em quatro vertentes: expressão motora, expressão dramática, expressão plástica e a expressão musical.

De acordo com a Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico as áreas curriculares disciplinares que são contempladas por este nível de ensino são: a Língua Portuguesa, a Matemática, o Estudo do Meio e as Expressões. Por sua vez, esta última se subdivide em Expressão e Educação Físico-Motora, Expressão e Educação Musical, Expressão e Educação Dramática e Expressão e Educação Plástica e Visual.

Dado que, este mestrado possibilita a habilitação para docência nos dois níveis de ensino e uma consequente especialização num ramo da educação, era fundamental que o relatório abrangesse uma temática.

Optámos, portanto, por desenvolver uma temática na área da Educação Física (EF) no sentido de averiguar de que modo à EF poderia estar associadas várias potencialidades pedagógicas, no sentido de contribuir para o desenvolvimento multidimensional de competências na criança, competências essas que se revelavam numa dupla dimensão: ser e aprender.

No que concerne à estrutura do relatório, este divide-se em dois capítulos essenciais. O primeiro capítulo integra três seções distintas. Na primeira, apresentaremos o enquadramento teórico referente ao nosso tema do relatório: **Ser e Aprender: Contributos da Educação Física**. Para possibilitar ao leitor uma contextualização da temática num quadro teórico, abordaremos o currículo da Educação Física nos primeiros anos da Educação Básica dando relevância ao educador/ professor e, ainda, ao Jogo que tem um papel relevante na Educação, sendo aqui expostos alguns conceitos e teorias elementares, que permitirão compreender a sua relevância na formação e aprendizagem do indivíduo em sociedade.

Na segunda seção, apresentaremos os métodos e procedimentos referentes ao trabalho desenvolvido no nosso estudo empírico, que no reporta para um estudo de caso implementado na Escola Básica Integrada onde realizámos o nosso estágio, contemplando uma amostra de educadores/ professores. Nesta parte, são apresentados os objetivos do nosso estudo, os instrumentos de recolha dos dados (questionário e entrevista), além de se referir a forma de tratamento adotado (análise quantitativa e qualitativa). Sucede-se uma terceira seção, com a apresentação, análise e discussão dos resultados e, por fim, uma última com as conclusões do estudo.

O segundo capítulo intitulado - O Estágio Pedagógico no Contexto da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, é tal como o próprio título indica dedicado ao estágio pedagógico, onde apresentamos um breve enquadramento do processo de estágio relativo ao contexto do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, fazendo referência aos procedimentos inerentes à lecionação na formação inicial. Será ainda realizada a caracterização da escola, onde se desenvolveu os dois momentos de estágio pedagógico, descrevendo de forma sucinta o meio envolvente e de que forma a escola está organizada em termos de recursos físicos e humanos.

Neste seguimento, serão apresentados, em dois contextos diferentes, os estágios realizados, primeiramente o Pré-Escolar e se de seguida o 1.º Ciclo. Desta forma, irá ser realizada uma descrição, sucinta, a cerca do nível de ensino (baseada nos documentos norteadores dos níveis de ensino a descrever), irá proceder-se à caracterização do grupo/turma, caracterização dos espaços pedagógicos e dos horários e rotinas. Por último, serão apresentadas quais as metodologias que foram privilegiadas durante as intervenções.

Relativamente ao desenvolvimento e articulação entre a temática e a prática pedagógica, que ocorreu nos dois contextos de estágio, neste segundo capítulo, serão relatados e analisados de forma reflexiva os momentos do estágio pedagógico selecionados, onde foi trabalhada o tema do resente relatório. Ressalva-se que neste ponto procuramos dar a conhecer ao leitor os detalhes, os eventuais problemas que surgiram e como estes foram contornados e solucionados.

Para terminar serão descritas algumas considerações finais acerca do processo envolvente ao estágio, bem como certas questões referentes à elaboração do presente documento como dificuldades e limitações sentidas.

Capítulo I – Ser e Aprender: Contributos da Educação Física

1. Enquadramento Conceptual

1.1. O Contributo da Educação Física na Educação Contemporânea da Criança

Ao longo dos tempos, a educação da criança tem vindo a ganhar maior significância na nossa sociedade, em particular no domínio da capacidade físico-motora. Quem parece partilhar dessa opinião é Neto (2009:22) pois refere que existem “(...) mais ofertas de práticas desportiva ou tempos livres organizados por agências públicas e privadas (...)”. Entre eles salientámos as associações desportivas destinadas à prática de desportos, como futebol, voleibol, basquetebol, natação, equitação, entre outros.

No entanto, este aspeto não garante uma melhoria da capacidade física da criança, uma vez que quem tem acesso, na maior parte das vezes, a essas associações são crianças provenientes de classes sociais mais favorecidas. Assim sendo, a educação da criança neste domínio apresenta lacunas, pois as medidas tomadas são restritas, ou seja, não abrangem todas as crianças.

Tal como refere Neto (Ibidem) a situação atual da educação física é resultante de vários aspetos. Entre eles, destacamos:

1. O *aumento do envolvimento electrónico*, uma vez que estamos perante uma sociedade tecnológica, onde a tecnologia “invadiu” o nosso quotidiano. Pois, atualmente quase todas as crianças têm acesso ao computador, utilizando-o como ferramenta de trabalho, mas também como um meio de lazer (por exemplo jogos eletrónicos).
2. O *desaparecimento progressivo da “cultura do jogo de rua”*, tendo em conta que cada vez mais as crianças tendem a não frequentar a rua, trocando os jogos ao ar livre pelos jogos das “consolas”.
3. O *aumento da densidade de tráfego*, levando a uma limitação do espaço junto das habitações, diminuindo, dessa forma, o *espaço livre* que as crianças têm para usufruir de *experiências de jogo e de aventura*.
4. O *aumento da insegurança e protecção* por parte da família, modificando o conceito de liberdade em relação aos seus filhos, tendo em conta que, hoje em dia, vivemos num clima de insegurança e risco cada vez que se sai à rua. Logo, esse excesso de preocupação e protecção dos “adultos” leva a que as crianças frequentem cada vez menos os espaços livres condicionando as suas oportunidades em realizar *atividades de jogo e actividade física*.

5. O *aumento da formalidade da vida escolar*, dado que, os currículos escolares têm vindo a ser sobrecarregados com mais atividades, referentes às áreas de maior preocupação dos professores (Português, Matemática e Estudo do Meio), levando a uma redução do tempo para o desenvolvimento de atividades livres.
6. O *aumento de actividades e jogos institucionalizados*, onde o tempo livre das crianças é geralmente dedicado à participação em atividades organizadas, que são denominadas como “*escolas paralelas*”, levando a que as crianças não desfrutem do *tempo verdadeiramente livre*, dando origem às “*crianças de agenda*”.
7. A *diminuição do nível de independência de mobilidade* tem trazido consequências na capacidade físico-motora das crianças, tendo em conta que nos dias que correm, as crianças circulam muito menos na rua, pois, são levadas pelos seus pais ou servem-se dos transportes públicos para se deslocarem para a escola e no regresso a casa utilizam os mesmos meios. O mesmo acontece sempre que querem se deslocar para um outro espaço, não havendo a possibilidade de se deslocarem pelos seus “*próprios pés*”, tornando-se pessoas dependentes de outrem.

Se, por um lado, as crianças ao frequentarem as *actividades e jogos institucionalizados* desenvolvem uma motricidade mais estruturada, uma vez que, são estimuladas com um objetivo específico, por outro lado, devido à influência da sociedade atual e das modificações dos seus modos e estilos de vida, a população infantil possui um *reportório motor empobrecido*, conseqüente da redução das experiências e atividades ao ar livre.

Desta forma, a escola sendo uma instituição que permite a formação a todos os níveis, deve salvaguardar o ensino da Educação Física de forma a tentar colmatar as falhas acima enunciadas, porque através desta área a criança desenvolve-se de forma harmoniosa e integral. Condessa refere que “(...) a escola, enquanto instituição por onde passam obrigatoriamente todas as crianças terá um papel cada vez mais decisivo na educação dos jovens. (...) A qualidade e a diversidade das oportunidades de prática em actividade física nas escolas, desde o início do ensino básico, e muitos casos tenderão a influenciar os comportamentos futuros dessas crianças, já que é ainda elevado o n.º daqueles que não praticam actividades em clubes desportivos.” (2008: 350)

A Educação Física (EF) é um “espaço” que possibilita que a criança realize atividade física, onde terá a oportunidade de vivenciar diferentes experiências por meio do seu corpo. Zabalza (1992:32-33) considera que “(...) o corpo é o espaço básico de integração das diferentes funções e níveis de desenvolvimento do sujeito e é, ao mesmo tempo, o referente privilegiado de significação das suas experiências: no corpo, e através dele, convivemos conosco mesmos, expressamos e elaboramos a nossa identidade, relacionamo-nos com os outros, entramos em relação com o meio, manuseamos os objectos e as ideias, etc.” Segundo esse autor o corpo assume-se, assim, como um *conteúdo didáctico permanente* da escola, cabendo a nós, enquanto futuros docentes criar condições favoráveis para que nossas as crianças possam *vivê-lo, cuidá-lo, usá-lo, usufruí-lo!*

Para além disso, acrescenta-se o facto de que a Educação Física ser um ótimo recurso para o desenvolvimento de valores sociais e pessoais, pois segundo uma publicação realizada no âmbito do ME-DGD (1977) através do desporto o ser humano responde e satisfaz necessidades de cariz fisiológico, psicológico e social. Ainda nesta linha de que através da Educação Física se pode promover e vivenciar comportamentos e atitudes para com os outros, nascendo o conceito de “Fair Play” definindo-o como “ (...) uma forma de ser, baseada no respeito por si próprio e que comporta: honestidade, lealdade, atitude firme e digna ante um comportamento desleal; respeito pelo colega de equipa; respeito pelo adversário, vitorioso ou vencido, consciente que ele é o colega de jogo indispensável e ao qual vos une uma camaradagem; respeito pelo árbitro, respeito esse, positivo e expresso por um constante esforço de colaboração.” (Ibid:10). Embora, este conceito esteja mais ligado ao campo desportivo, também podemos interpretá-lo à luz do campo educacional, uma vez que pressupõe interação e inter-relação entre pessoas, o mesmo se passa dentro da escola, quer seja no espaço do recreio ou no espaço de sala de aula. Neste contexto escolar o “papel de árbitro” é assumido pelo docente, que deve proporcionar, promover e mediar as relações existentes entre as crianças.

Assim sendo, a Educação Física assume-se como um área que contribui de forma bastante significativa para a educação da criança nos dias de hoje, daí a urgência de a trabalhar no ambiente educativo.

De facto, segundo a Declaração de Madrid, de 27 de Outubro de 1991, a EF na Europa promove na criança e no jovem:

- a. uma ampla base de competência física;
- b. crescimento físico e desenvolvimento;

- c. uma compreensão da importância de impor um estilo de vida saudável;
- d. a auto-estima positiva no contexto da atividade física;
- e. a oportunidade de desenvolver-se como um membro independente e responsável da sociedade;
- f. competências interpessoais, tais como a capacidade de resolver problemas e cooperar com outros;
- g. um interesse ao longo da vida, e por fim, o direito de experimentar atividade(s) física(s).

1.1.1. A Expressão Motora e a Criança em Idade Pré-Escolar

A idade pré-escolar compreende crianças entre os 3 e 6 anos de idade. No espaço destes três anos as crianças sofrem grandes modificações, uma vez que, “Agem diferentemente à medida que se tornam muito mais proficientes em uma variedade de tarefas que vão desde o dar o laço aos sapatos até andar de bicicleta. Pensam diferentemente à medida que dão um salto à frente em sua capacidade para lidar com uma vasta faixa de conceitos intelectuais e para expressar seus pensamentos e sentimentos na linguagem de sua cultura.”. (Papalia & Olds, 1981:201) Ainda neste espaço de tempo as crianças fortalecem as concepções que têm sobre si próprias.

“Estimular as capacidades de cada criança favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades” constitui um dos objetivos definidos para a Educação Pré-Escolar, explícito no artigo 5.º, da segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo. Assim sendo, a criança ao frequentar este nível de ensino terá que vivenciar um leque de experiências que lhes permita o seu desenvolvimento e evolução enquanto pessoa, mas nunca descorando a sua integração na sociedade.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar é através do “(...) corpo que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento e de cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem.” (1997:58).

Saliente-se o facto, de que, quando a criança entra na educação pré-escolar já ser detentora de uma série de experiências motoras básicas, como por exemplo, saber andar, correr e saltar, manipular objetos com uma certa facilidade, entre outras ações motoras. Para Gallahue (2002:50-51) “(...) os movimentos rudimentares constituem a base sobre a qual as crianças desenvolvem e aperfeiçoam os padrões dos movimentos fundamentais nos primeiros

anos e as competências motoras especializadas da infância tardia e para lá dela (...) como tal precisam de se envolver numa série de experiências de movimento, coordenadas e adequadas ao seu desenvolvimento, destinadas a enriquecer estas capacidades motoras básicas”.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, são um documento norteador e basilar da prática pedagógica dos educadores de infância, por conseguinte dão “pistas” sobre como devem ser desenvolvidas as práticas educativas com vista à formação integral da criança.

Este documento aponta para o desenvolvimento de vários conceitos fundamentais, nomeadamente, motricidade global, motricidade fina, tomada de consciência e domínio dos variados segmentos corporais, interiorização do esquema corporal, entre outros. Todos estes conceitos ligados a conteúdos da Expressão Motora são fundamentais para o desenvolvimento da criança, principalmente na idade pré-escolar, uma vez que, “(...) o movimento é ele próprio o centro de vida activa das crianças. É uma faceta importante de todos os aspectos do seu desenvolvimento, seja no domínio motor, cognitivo ou afectivo do comportamento humano (...)” (Gallahue, 2002:49).

Com vista a alcançar este objetivo compete ao educador de infância criar condições através da implementação de variadas atividades que permitam que as crianças explorem diferentes formas de movimento. Para Condessa, os educadores e professores, especialistas ou não e educação física, devem potenciar as suas condições de trabalho de modo a que as actividades propostas ocorram em condições eficazes, seguras e motivantes. A escolha dos espaços, dos equipamentos e matérias, assim como a estruturação de actividades e tarefas, definidas em função dos conteúdos e dos objectivos escolhidos, devem possibilitar “oportunidades enriquecedoras para o reportório motor.” (2006: 16).

Tal como está explícito nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) esta área também pode e deve ser trabalhada de forma interdisciplinar, abarcando e explorando conteúdos pertencentes às restantes áreas curriculares, como é o caso da expressão musical através de actividades de dança, aliando o movimento a diferentes ritmos e sons. Além disso, o domínio da linguagem que é transversal a todas as áreas, como tal, também está presente quando se trabalha a Expressão Motora, quer seja desenvolvida uma linguagem mais técnica, onde as crianças têm a oportunidade de aprender termos e conceitos específicos desta área, quer do desenvolvimento da linguagem corrente, tendo em conta que as crianças comunicam bastante entre si durante os momentos de Expressão Motora, pois estes são momentos muito dinâmicos.

Para tal, muitas vezes os educadores recorrem ao *jogo de movimento* como recurso para estimular nas crianças o controlo motor. Além disso, ao trabalhar o jogo, além das competências motoras desenvolvem-se competências sociais (*socialização, compreensão e aceitação de regras*) e competências cognitivas (*alargamento da linguagem*). (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997)

Em suma, a Expressão Motora é uma área curricular que permite às crianças o conhecimento das potencialidades e limitações do seu corpo podendo ser desenvolvida, também, como uma forma de promover o desenvolvimento multidimensional da criança, através de inúmeras competências estimuladas a partir de conteúdos da expressão motora e com a possibilidade de serem relacionadas com outras áreas e domínios.

1.1.2. A Expressão e Educação Físico-Motora e a Criança em Idade Escolar

A idade escolar compreende crianças dos 6 aos 10 anos de idade. Assim sendo, durante o intervalo destas idades que corresponde à frequência do 1.º ciclo as crianças têm a oportunidade de acentuar o seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem. Tendo em conta que atualmente, a maioria das crianças já frequenta a Educação Pré-Escolar e quando ingressam no 1.º Ciclo do Ensino Básico já tiveram a oportunidade de vivenciar diversas experiências, é imprescindível que essas experiências continuem a ser proporcionadas. Segundo Netto (1987:147) “(...) a criação de um ambiente educacional estimulante, acolhedor, bem planeado, com recursos e materiais abundantes e diversificados, tem sido reiteradamente apontada como igualmente decisiva para a aprendizagem e o ensino quando se trata de crianças e jovens. (...)”

Neste seguimento, perspetiva-se que frequentando o 1.º Ciclo do Ensino Básico as crianças adquirem e ampliam capacidades psicomotoras, sociais e cognitivas que, certamente influenciarão o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Focalizando as nossas atenções na área curricular de Expressão e Educação Físico-Motora, Gallahue (2002:49) menciona que “(...) o desenvolvimento motor e perceptual das crianças não deve ser deixado ao acaso. As crianças seguem uma progressão desenvolvimental na aquisição das suas competências motoras que não é muito diferente das progressões desenvolvimentais encontradas no seu desenvolvimento cognitivo e afectivo. (...)” “Porém, isto não significa que as *competências motoras fundamentais* caso não sejam aprendidas no período da Infância não poderão vir a ser aprendidas mais tarde. No entanto, quando forem adquiridas a criança pode correr o risco de realizar uma *aprendizagem*

deficiente, originando medos e receios diante da atividade física e perante os colegas. Isto ocorre, pois “(...) o medo de se magoar e o medo da troça e da rejeição dos seus pares são ansiedades bem reais que contribuem fortemente para dificultar a aprendizagem de competências motoras depois da infância. (...)” (Gallahue, 2002:50).

Por outro lado, para Not “Aprender é construir representações e desenvolver comportamentos. Estes servirão para construir, reconstruir ou transformar, material ou simbolicamente, os conteúdos do nosso universo material, social ou cultural. As representações são construções do mundo inclusive de nós mesmos (...)” (1993:35).

Deste modo, o contexto educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, à semelhança da Educação Pré-Escolar, é considerado um período crítico e prioritário para o desenvolvimento das qualidades físicas, das aprendizagens psicomotoras, cognitivas e sócio afetivas, promovendo na criança a possibilidade de construção das suas aprendizagens.

A Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico preconizam a organização desta área curricular em blocos, sendo eles: *bloco 1 - Perícias Manipulações; bloco 2 – Deslocamentos e Equilíbrios; bloco 3 – Ginástica; bloco 4 – Jogos; bloco 5 – Patinagem; bloco 6 – Actividades Rítmicas e Expressivas; bloco 7 – Percursos pela Natureza*. Ainda existe um oitavo bloco – *Natação*, sendo que a sua lecionação é opcional. Esta divisão por blocos garante uma progressão harmoniosa e flexível do 1.º ao 4.º ano de escolaridade.

Para além de promover a atividade física, a Educação Física “(...) assegura, também, condições favoráveis ao desenvolvimento social da criança, principalmente pelas situações de interação com os companheiros, inerentes às actividades (matérias) próprias da EF e aos respectivos processos de aprendizagem.” (Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, 2006:35). Esta ideia está diretamente ligada ao bloco 4 – *Jogos*, dado que os jogos propostos no programa são, na sua totalidade de natureza coletiva, permitindo que as crianças possam desenvolver atitudes de cooperação para com os colegas durante os jogos e os exercícios, além de promover o respeito na relação com os companheiros e com o professor, agindo de acordo com os princípios de cordialidade.

Para Rink, 1999 (cit. in Condessa, 2006:18), na Educação Física os “jogos” são um tipo de situação prática que “(...) decorrem do trabalho inter-individual, sobretudo do que resulta da necessidade de funcionamento em grupo e em equipa (...) onde os alunos devem aprender também a controlar as suas emoções decorrentes do confronto com os adversários e a cooperar com o(s) colega(s) da sua equipa.”

Já para Sobral (1981) a educação física possibilitava a aquisição de conhecimentos teórico-práticos na área específica, mas também, no estimular de capacidades e atitudes nas crianças/ jovens. Ao nível das capacidades há a realçar, neste nível de escolaridade, a menção a aspetos relevante à integração da criança em grupos e à participação em ações de natureza coletiva (equipas desportivas), estimulando as atitudes de aceitação e compreensão pelos dos outros, a vontade de aperfeiçoamento pessoal, entre outros. (1981:53-56)

Assim sendo, as crianças, nesta etapa escolar, deverão experienciar, a partir da Expressão e Educação Físico-Motora, um conjunto de situações de “ (...) carácter lúdico, numa atitude e ambiente pedagógico de exploração e descoberta de novas possibilidades do ser e realizar(-se) (...)”. (Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, 2006:37)

Em jeito de conclusão, a Expressão e Educação Físico-Motora, sendo uma das áreas integrante do currículo, caracteriza-se por ser uma área bastante enriquecedora no processo de desenvolvimento global da criança. Deste modo, esta área além de promover a atividade física também contribui para o desenvolvimento da pessoa na sua totalidade (Ser).

1.1.3. A Educação Física Infantil e o Desenvolvimento de Competências - Essenciais e Transversais

A Educação Física Infantil pode ser considerada como um dos alicerces que permite à criança a aquisição de conhecimentos, perceções e sensações que estimulem o conhecimento completo do seu corpo e do mundo que a rodeia de forma equilibrada e segura, possibilitando assim um desenvolvimento positivo e harmonioso do seu ser, articulando competências essenciais e transversais explanadas no Currículo da Educação Básica.

Atualmente, toda a atividade curricular está orientada para o desenvolvimento de competências. Perrenoud (2001), inspirado noutros autores, salienta que uma pedagogia centrada no desenvolvimento de competências pode originar progressos num *triplo registo*, nomeadamente, *no das finalidades*, uma vez que é essencial e prioritário ensinar os saberes úteis para vida quotidiana das pessoas cidade democrática; *no sentido do trabalho e dos saberes escolares, relacionados com o conhecimento e a acção*, dado que, por vezes a “herança familiar” não é suficiente para que nos possamos desenvolver e evoluir enquanto pessoas e, por fim, *no registo didáctico e pedagógico*, visto que, essa “nova pedagogia” pode influenciar a formação dos docentes, no sentido de modificar as suas estratégias e métodos de trabalho.

Assim sendo, são apontadas diversas definições sobre o conceito de competência. Jonnaert (2002) citado por Moreira e Barreira (2004:14) refere que uma “competência é uma tarefa executada por uma pessoa ou por um grupo de pessoas, que integra saberes, saberes-estar, saberes fazer ou saberes tornar-se numa situação precisa; uma competência é sempre dependente da representação que a pessoa faz dessa situação.” Subjacente a este conceito, surge a noção de competências essenciais e transversais. A denominação de competências essenciais “(...) procura salientar os saberes que considera fundamentais, para todos os cidadãos, na nossa sociedade actual, tanto a nível geral como nas diversas áreas do currículo.” (Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, 2001:10).

Relativamente à área da Educação Física pressupõe-se uma série de competências essenciais, no sentido de promover a “(...) aquisição de competências em diferentes domínios e matérias propostas da Educação Física, num claro sinal de ampliação das experiências motoras vividas, (...) tendo como pano de fundo a perseguição constante da qualidade de vida, saúde e do bem-estar.” (Ibid, 2001:219). Estas competências estão elencadas no documento (Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais), com a finalidade de auxiliar e orientar os docentes na sua prática pedagógica.

Podem-se destacar as seguintes competências essenciais:

- 1. elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas da resistência geral;*
- 2. participar com empenho no aperfeiçoamento da sua habilidade nos diferentes tipos de actividades;*
- 3. cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios, compreendendo e aplicando as regras;*
- 4. realizar acções motoras básicas com aparelhos portáteis;*
- 5. realizar acções motoras básicas de deslocamento, no solo e em aparelhos, segundo uma estrutura rítmica;*
- 6. realizar habilidades gímnicas básicas em esquemas ou sequências no solo;*
- 7. combinar deslocamentos, movimentos não locomotores e equilíbrios;*
- 8. escolher e realizar habilidades apropriadas.* (Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, 2001: 225-229).

Se por um lado a área de Educação Física está relacionada com o desenvolvimento de uma série de competências essenciais, por outro lado, estão subentendidas as competências transversais. Neste sentido, Rey (1996) defende que competências transversais são aquelas que *atravessam* as diferentes disciplinas. (cit. in Perrenoud, 2001:75). A Educação Física não é uma exceção, a esta área curricular está associada um valor pedagógico essencial para o desenvolvimento global das crianças assegurando às mesmas uma “ (...) aprendizagem de um conjunto de matérias representativas das diferentes actividades físicas, promovendo o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno, bem como a formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas sociais no seio das quais se desenvolvem as actividades físicas.” (Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, 2001:219-220).

Deste modo, as competências transversais a todo o currículo são, entre muitas outras, o espírito de iniciativa, a responsabilidade pessoal, a cooperação, a solidariedade, o empenho, a autonomia, a autodisciplina, o cumprimento de regras, o relacionamento interpessoal, a socialização. Todas essas competências enunciadas sendo transversais devem ser desenvolvidas através de experiências de atividades promovidas nas diversas áreas curriculares, particularmente, na Educação Física porque associada a esta área está a formação da personalidade do indivíduo, enquanto pessoa integrada na sociedade.

Neste sentido, abordemos aqui as metas propostas por Hellison para através da atividade física promover a responsabilidade pessoal e social na criança/ jovem (2003:244):

1. Respeito pelos direitos e pelos sentimentos dos outros

- autocontrolo de temperamento e verbal;
- respeito pelos direitos de todos;
- envolvimento pacífico e democrático na resolução de conflitos.

2. Esforço

- auto-motivação;
- explorar o esforço pessoal e tentar novas tarefas;
- ter persistência na tarefa.

3. Auto-Direcção

- ser independentemente a trabalhar;
- estabelecer metas de progressão;
- ser resistente à pressão dos pares.

4. *Ajudar os outros e liderar*

- ter carinho e compaixão;
- ter sensibilidade e responsabilidade;
- possuir uma verdadeira força interior.

5. *Fora do ginásio*

- tentar estas ideias fora do ginásio e do programa de Actividade Física;
- servir de modelo.

Em síntese, a área de Educação Físico-Motora constitui um meio para a aquisição de competências que advêm de três dimensões do saber, nomeadamente o saber-fazer, o saber-estar e o saber-ser. Desta forma, a criança/ aluno adquire e aperfeiçoa comportamentos (psicomotores, cognitivos e sócio afetivos) na aula de EF que podem ser aplicados nas mais variadas situações do seu quotidiano.

1.1.4. A Educação Física Infantil na Região Autónoma dos Açores, segundo a Opinião de Professores

Na década de 90 foi implementado um Programa de Apoio à Educação Física apoiado pela Direção Regional de Educação Física e Desportos com a finalidade de generalizar a prática da Educação e Expressão Físico-Motora segundo os princípios estabelecidos no currículo, que naquela data atravessava por um período de reforma e reajuste.

Alguns anos após a sua implementação, houve a necessidade de conhecer qual foi o impacto que este programa teve junto do contexto escolar, por outras palavras houve necessidade de verificar de que forma se estava a promover, ou a condicionar, as aprendizagens que os alunos estariam a desenvolver na área desta área curricular. Para tal foi realizado um estudo (Diniz & col., 2001) cujos dados foram recolhidos em várias Escolas Básicas localizadas nas quatro ilhas com mais densidade populacional da Região Autónoma dos Açores (Faial, Pico, S. Miguel e Terceira). Importa referir que o público-alvo do estudo foram os alunos do 1.º ciclo, os encarregados de educação e os professores do 1.º ciclo pertencentes às escolas onde se desenvolveu este programa.

Segundo os professores participantes neste estudo, de forma geral, este projeto deu os seus frutos, uma vez que predomina a ideia de que a Expressão e Educação Físico-Motora é um espaço curricular de aprendizagem extremamente importante, possibilitando o desenvolvimento dos alunos segundo várias perspetivas (motora, social, afetiva, cognitiva e

moral). Pois, se por um lado promove aprendizagens no âmbito das atividades físicas e desportivas, por outro lado influencia a formação do aluno enquanto cidadão. Além de que, promove junto dos alunos hábitos e estilos de vida saudáveis.

Embora a Expressão e Educação Físico-Motora assuma um papel importante nos planos curriculares do 1.º ciclo na RAA, existem aspetos que foram apontados pelos professores da região que, por vezes, podem, limitar o exercício pleno dessa área curricular. Tomemos como exemplo, a organização dos espaços educativos destinados à lecionação da Expressão e Educação Físico-Motora que, na maior parte das vezes, correspondem a espaços inadequados, isto é, são espaços adaptados ou partilhados existentes na escola (polivalente/ginásio/refeitório). A mesma preocupação se estende aos materiais disponíveis para a prática da atividade físico-motora. Neste sentido, há que rentabilizar da melhor forma os espaços e os materiais para que a atividade físico-motora sejam o mais produtíveis e rentável em termos do desenvolvimento de capacidades e aprendizagens. A propósito disso Condessa (2009:42) refere que “(...) a organização do espaço e o seu apetrechamento com equipamentos e materiais (específicos ou adaptados da vida corrente) são tarefas fundamentais para a construção de um ambiente adequado à aprendizagem motora na infância.”

É também da opinião geral dos professores que esta área devia ser lecionada por um professor da especialidade, tal como a legislação prevê atualmente, visto que, no 1.º Ciclo predomina o regime de monodocência, as áreas artísticas podem ser lecionadas seguindo um regime de coadjuvação entre os professores. (artigo 8.º segunda alteração à lei de bases do sistema educativo). No entanto, existe um conjunto, não muito considerável, de professores que defende a ideia que as aulas de Educação Física deveriam ser da total responsabilidade do professor titular da turma.

Um outro estudo, desenvolvido sobre a EEFM, mas este com características diferentes (estudo de caso), realizado mais recentemente (Matias, 2009; Condessa & Matias, 2011), contando com os testemunhos de professores de EF a lecionar no 1.ºCEB numa escola de São Miguel, revelaram-se os aspetos de maior importância para conhecer as suas conceções/perspetivas e práticas de lecionação. Este estudo deixou clara a necessidade de se valorizarem práticas de EF dirigida às crianças do 1.ºCEB, criando melhores condições de trabalho através da disponibilização de melhores recursos físicos/ materiais e facultando aos profissionais momentos de reflexão sobre as suas práticas, de forma a conduzi-los à otimização do seu desempenho profissional em prol do bem estar destas crianças.

De facto, atualmente na RAA, dos três tempos atribuídos à EF, dois são para o professor especialista e um para o professor titular de turma, havendo uma coadjuvação do professor titular sobre o especialista.

Em síntese, considerando as opiniões de professores, expressas nestes estudos reforça-se a ideia de que a área de Expressão e Educação Físico-Motora, sobre a qual incidiu os estudos, é uma área em franco desenvolvimento na RAA embora existiam ainda muitos fatores condicionantes a uma lecionação de qualidade, como por exemplo, os espaços atribuídos e os equipamentos e materiais (número e qualidade) proporcionados. A este nível compete ao professor, titular ou especialista, contornar estas “dificuldades” viabilizando o desenvolvimento e a aprendizagem que a área prevê para as crianças/ alunos.

1.2. O Papel do Jogo na Educação Física Infantil

1.2.1. Conceção e Teorias de Jogo

A Enciclopédia Fundamental Verbo (1982:835) define jogo como “uma actividade espontânea e gratuita, livre mas sujeita a regras, que em si mesma encontra a sua finalidade primárias, mas que ao mesmo tempo realiza a sublimação de vários instintos e tendências.”

Este conceito surge associado a várias perspetivas. De acordo com Mendes e Araújo (2007), existem três perspetivas segundo as quais se podem tentar explicar e compreender o conceito de jogo, designadamente a perspetiva biologista, a sócio cultural e a filosófica.

À luz da ótica das teorias biológicas o conceito de jogo surge associado à natureza do organismo humano descurando a interferência do meio social. Wohl (1979) (citado por Mendes e Araújo, 2007:14) refere que “(...) existe biologização das teorias do jogo. Nesta perspetiva, quanto à verdadeira essência do jogo, enquanto fenómeno específico, não é encarada numa base social e em ligação com a atividade socio-produtiva dos Homens, mas sim quando se procura esta essência na natureza do próprio organismo humano. (...)”. Ou seja, à medida que ocorre a *maturação biológica* do ser humano, os jogos irão tornando-se imprescindíveis para o processo de desenvolvimento da criança.

Por sua vez, a perspetiva sócio cultural aponta o jogo como sendo um *conceito social e integrador do individuo no seu meio envolvente*, ou seja, o jogo surge ligado à vida e prática cultural do individuo.

Por último, temos uma perspetiva mais filosófica que nos diz que o jogo é essencial na cultura humana e que “(...) só pode ser entendido fora do domínio racional, no âmbito divino, onde as próprias regras do jogo reflectem a intenção do mito em conceder perfeição à

vida, transmitindo a ideia de que este é o fio condutor entre o racional e o irracional (...). ” (Feio, 1985, citado por Mendes & Araújo, 2007:16)

Huizinga (2003) aprofunda a função cultural e social do jogo desde as manifestações mais simples, relacionada com o conceito grego de “paidiá”, até às manifestações mais complexas mais confrontadas com o carácter competitivo do jogo estabelecido entre as civilizações, relacionada com o conceito grego de “agon”. As primeiras manifestações das crianças são as mais naturais e realizadas pelos próprios jogos livres de movimento, características nas idades mais baixas, e as segundas, aos jogos mais organizados e de regras orientados para as práticas pré-desportivas.

Considerando esta breve análise, realizada sobre a conceção e as teorias de jogo, podemos terminar dizendo que o jogo é um conceito complexo e que não pode ser definido limitando-se apenas às perspectivas referenciadas, uma vez que, pode ser definido de acordo com várias leituras e teorias. O que de facto é importante salientar é que o jogo e a sua prática promovem o desenvolvimento e as capacidades globais da criança, ou seja, “(...) o indivíduo se pode desenvolver fisicamente, integrar-se num grupo, reviver tradições, obter prazer, viver emoções, adquirir hábitos e regras de socialização. (...)” (Mendes & Araújo, 2007:16).

1.2.2. A Importância do Jogo na Aprendizagem da Criança - Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

1.2.2.1. O Jogo como Recurso Facilitador da Aquisição de Competências Individuais e Sociais na Criança

O Jogo assume-se como um conteúdo da Educação Física, uma vez que está explicitamente referenciado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e na Organização Curricular e Programas do Ensino Básico (1.º Ciclo), embora, tenha diferentes funções nestas primeiras etapas de ensino.

Assim sendo, na Educação Pré-escolar o jogo aparece associado ao movimento (jogos de movimentos) e à função simbólica (jogos do faz-de-conta). Como tal, o educador tem ao seu dispor uma série de possibilidade de trabalhar estes dois conceitos de jogo, de forma interligada ou separada, pois “(...) através do jogo o educador integra a criança na coletividade, amplia e precisa os seus conhecimentos e forma as mais valiosas qualidade morais e volitivas do indivíduo que cresce. (...)” (Liublinskaia,1973:25)

No 1.º Ciclo do Ensino Básico o jogo é mencionado no programa com funções e objetivos mais específicos, denominados os jogos infantis (baseados no cumprimento de

regras) e jogos coletivos ou de equipa (baseados na interação e respeito em relação aos outros).

Considerando os vários tipos de jogos acima mencionados e respeitando as suas características, há a salientar os aspetos que existem em comum entre eles revelando as suas potencialidades para o processo de construção da personalidade da criança, onde se incluem as suas aprendizagens sociais. No processo de socialização escolar, iniciado na educação pré-escolar e 1.º anos do 1.º ciclo, as relações interpessoais conflituosas dão lugar aos primeiros jogos de colaboração entre o grupo. (Angel, 1998: 146).

Neste sentido, Castro (2009:100) salienta que “(...) o jogar ou o brincar fazem parte integrante da nossa personalidade. Com ele aprendemos a disciplina, a coragem, a destreza, o oportunismo, o medo, a malícia, o divertimento, a justiça, o que é e quem é o outro. (...)” Logo, o jogo além de ser um meio enriquecedor contribuindo para o desenvolvimento intelectual da criança, está estritamente ligado ao desenvolvimento de competências sociais. Chateau (1987:100) vai ao encontro dessa ideia, afirmando que através do jogo a “(...) criança mostra, aliás, sua inteligência, sua vontade, seu traço dominante, sua personalidade (...)”, ou seja, contribui para a formação do ser, como agente social que somos.

Ainda nesta linha de pensamento, Bento fala-nos da relação entre a *socialização* e *desporto*, onde refere que são imensos os contributos entre estes dois conceitos, enumerando alguns como: *camaradagem*, *cooperação*, *interacção da identidade*, *comportamento social*, *«fair-play»*, *competência comunicativa*, etc. O autor acrescenta ainda que através do desporto “(...) possam ser apreendidos o sentido de observância das regras, da cooperação social, reforçando a identidade do «eu».” (1989:30)

Para Not (1993:121) a equipa, ou grupo, são constituídos por elementos em geral da mesma idade, que se reúnem (...) em função de uma dada tarefa e que se organizam e cooperam visando a maior eficácia (...) geram conflitos que contribuem para a interação social. Também para Rink, 1999 (cit. In Condessa, 2006:18), na Educação Física os “jogos” são um tipo de situação prática que “... decorrem do trabalho inter-individual, sobretudo do que resulta da necessidade de funcionamento em grupo e em equipa (...) onde os alunos devem aprender também a controlar as suas emoções decorrentes do confronto com os adversários e a cooperar com o(s) colega(s) da sua equipa.

Nos jogos, organizados no âmbito da expressão motora e da educação e expressão físico motora, desde os mais simples aos mais complexos, desenvolvem-se com base na gradual capacidade da criança para cooperar. Segundo, Burden “A cooperação é a convicção

plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos “ (Virginia Burden cit. In Lopes & Silva, 2009: 3) . Esta ideia, remete-nos para uma perspectiva de trabalho que inicia a aprendizagem cooperativa “(...) é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir capacidade de comunicar e gerir conflitos, rir conhecimentos sobre um dado objecto”. (Ibid:4). Para este autores são aspetos muitos privilegiados neste tipo de organização a promoção da:

- a. *responsabilidade individual e de grupo* – em que cada elemento é responsabilizado por cumprir a sua parte no grupo e o grupo assume a responsabilidade de alcançar os objetivos; e,
- b. *competências sociais* - competências interpessoais e grupais como: saber esperar pela sua vez , saber escutar ativamente, comunicar de forma clara, pedir ajuda, ajudar aos outros, participar com os outros, seguir instruções, partilhar tarefas, permanecer na tarefa, registar e partilhar ideias, aceitar as diferenças, partilhar os materiais, celebrar os sucessos.

Assim sendo, enquanto futuros educadores/professores devemos conhecer as potencialidades do jogo e, principalmente conhecer e perceber qual o seu papel no processo de aprendizagem individual e social das crianças, para quem, o jogo como conteúdo da Educação Física, pode promover, o seu desenvolvimento individual e social.

1.2.2.2. O Jogo como Recurso Facilitador da Aquisição de Competências Psicomotoras e Cognitivas na Criança

No ramo da educação, atualmente, o jogo independentemente da sua função e perspectiva, tem vindo a ser considerado como um recurso pedagógico extremamente rico, contribuindo de forma significativa para o processo de desenvolvimento da criança, dado que “(...) pelo jogo ela desenvolve as suas possibilidades virtuais que afloram sucessivamente à superfície do seu ser, assimila-as e as desenvolve, une-as e as combina, coordena o seu ser e lhe dá vigor (...). ” (Chateau,1987:14) Neste sentido, através do jogo pode-se enriquecer, desenvolver e promover as capacidades globais da criança (cognitiva, afetiva e motora).

Desde muito pequena as crianças brincam pois é sua “(...) a principal atividade (...) quando não estão dedicadas às suas necessidades de sobrevivência (repouso, alimentação, etc.). Todas as crianças brincam se não estão cansadas, doentes ou impedidas. Brincar é

envolvente, interessante e informativo. Envolvente porque coloca a criança em um contexto de interação em que as suas atividades físicas e fantasiosas, (...).” (Macedo *et al*, 2005:13-14). Assim sendo, as ações de brincar e jogar estão estritamente ligadas às crianças em idade pré-escolar e escolar.

Neste sentido, a escola, além constituir um importante espaço pedagógico, deve ser pensada como um espaço lúdico, porque se assim não o for, segundo o pensamento de Macedo *et al* não é segura para as crianças, uma vez que estas “(...) não sabem nem têm recursos cognitivos para, em sua perspectiva, pensar na escola como algo que lhes será bom em um futuro remoto, aplicada a profissões que eles nem sabem o que significam. (...)” (2005:17).

Ao falarmos do jogo como recurso facilitador de aprendizagens há que ter em atenção que, por vezes, para as crianças as situações de jogo são consideradas como um desafio de momento, que depois serão ultrapassadas através de novos jogos. Ou seja, “(...) o que vale é o prazer funcional, a alegria, que muitas vezes é também sofrimento, de exercitar certo domínio, de testar uma certa habilidade, de transpor um obstáculo ou de vencer um desafio. (Ibidem). Deste modo, os mesmos autores referem que “ Em jogos e brincadeiras, as tarefas ou atividades não são meios para outros fins, são fins em si mesmos.” (Ibidem).

“Na perspectiva das crianças não se joga ou brinca para ficar mais inteligente, para ser bem-sucedido quando o adulto ou para aprender uma matéria escolar. Joga-se e brinca-se porque isso é divertido, desafiador, promove disputas com os colegas, possibilita estar juntos em um contexto que faz sentido, mesmo que às vezes frustrante e sofrido, por exemplo, quando se perde uma partida ou não se consegue uma certa realização.” (Ibidem) Assim sendo, há que tirar partido da componente lúdica do jogo para potenciar e facilitar aprendizagens também cognitivas. Essa grande é a tarefa do educador/professor, proporcionar às crianças experiências de construção de saberes, partindo dos interesses e das motivações das crianças. Se as crianças gostam, se divertem e sentem prazer ao brincar e jogar, cabe ao educador/professor partir dessas motivações e transformar o jogo num recurso pedagógico, proporcionando momentos de jogo, onde “(...) jogar é o brincar em um contexto de regras e com um objetivo definido.” (Ibid:14). Deste modo, a expressão popular “a brincar também se aprende” ganha mais sentido e significado.

O Jogo estimula “(...) o crescimento e o desenvolvimento, a coordenação muscular, as faculdades intelectuais, a iniciativa individual, (...) estimula o individuo a observar e a conhecer as pessoas e as coisas do ambiente que vive.” (Tezani, 2006:1)

Aprofundando a ideia de que o jogo potencia o desenvolvimento intelectual da criança, podemos afirmar que este auxilia a criança a estruturar as suas formas de pensamento de uma forma criativa, uma vez que, por exemplo perante uma situação de jogo, seja ele de que natureza for, há sempre que pensar sobre a nossa ação ou o nosso movimento em função das ações e movimentos dos nossos adversários, funcionando como uma antevisão e previsão do que poderá acontecer. E, dessa forma, nós vamos aprendendo a organizar o nosso pensamento que, por sua vez, influencia as nossas ações. No fundo, aprende-se a dirigir, a decidir, a controlar as nossas ações. Este mecanismo é adotado não só em situações de jogo, mas na nossa vida quotidiana, corroborando a ideia de que “(...) o jogo contém, a sua importância no desenvolvimento das capacidades criadoras da criança e como meio para que ela conheça a realidade.” (Liublinskaia, 1973:27)

Concluindo, o jogo pelas suas potencialidades não pode ser, unicamente, considerado como “passatempo” para distrair os alunos, ao contrário, corresponde a uma profunda exigência do organismo e ocupa lugar de extraordinária importância nas aprendizagens cognitivas da educação das crianças, nos primeiros anos de escolaridade.

1.2.2.3. O Papel do Educador/Professor(es) na Dinamização de Atividades de Jogo na Educação Física

Para Placeck (2003) as características disciplinares da EF potenciam diversos tipos de interdisciplinaridade: a interna e a externa.

<p><i>Interna</i>, visa expandir as metas da EF, por atividade físicas várias, envolvendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Conceitos de Movimento e Princípios. ❖ Responsabilidade Pessoal e Social. ❖ Prazer, desafio e expressão pessoal. 	<p>- <i>Expande os objectivos da EF para além dos conteúdos/ matérias habituais e inclui outras áreas (psicologia, sociologia, ...)</i></p>
<p><i>Externa</i>, visa a ligação da EF com outras áreas disciplinares:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Conteúdos da EF incorporados noutras matérias. ❖ Conteúdos de outras matérias podem ser usados na EF. ❖ Podem ser usados temas “chave” para 	<p>- <i>Liga os conteúdos da EF com outros conteúdos e matérias, tais como a matemática, as ciências, as línguas e as artes.</i></p>

integrar várias áreas/ matérias.	
----------------------------------	--

Consideramos que através destes dois tipos de interdisciplinaridade, o professor titular/ especialista pode desenvolver nas aulas de EF, nos seus alunos, atividades que promovam as competências essenciais e transversais à EF.

Por um lado, o professor deve atender a que “(...) a falta de espaço familiar, escolar e urbano provocam no aluno certas atitudes de agressividade, pela descarga de energia acumulada devido à falta de movimento.” (Angel, 1998:144).

Por outro lado, para Lopes e Silva “ O professor tem que lhes ensinar as práticas do trabalho em equipa com a mesma seriedade e precisão que ensina as matérias escolares (...) podem utilizar de forma eficaz a aprendizagem cooperativa e os componentes essenciais de uma lição cooperativa bem estruturada (...) Compreender o que significa a interdependência positiva, a interação estimuladora, a responsabilidade individual, o desenvolvimento das competências sociais de forma estruturada (...).” (2009:19-20).

Por exemplo, quando não há material em n.º suficiente, quando ele é muito atrativo ou é material novo, os alunos tendem a centrar-se nele. O professor deve organizá-los de forma dispersa, a repetir as actividades ou a dinamizar actividades de jogo de modo a possibilitar uma partilha por todos. (Angel, 1998: 141)

Assim sendo, para Condessa (2006:14) “(...) os educadores e professores, especialistas ou não e educação física, devem potenciar as suas condições de trabalho de modo a que as actividades propostas ocorram em condições eficazes, seguras e motivantes (...) devem possibilitar “oportunidades enriquecedoras para o repertório motor.” Por outro lado, segundo a autora “(...) os ambientes de aprendizagem para as aulas de educação física infantil deverão ser (re)formulados em prol das necessidades actuais das nossas crianças para realizarem aprendizagens activas, significativas, divertidas e que incentivem à prática física, necessária ao longo de toda a vida.” (Ibid:16).

2. Métodos e Procedimentos

2.1. Objetivos do Estudo e Instrumentos de Pesquisa

O estudo empírico apresentado assume-se como um estudo de caso, tendo em conta que foi aplicado nos Jardins de Infância e nas Escolas do Ensino Básico, pertencentes à Escola Básica Integrada do Canto da Maia. Este nosso estudo tem como principal objetivo perceber quais os contributos da educação física para as aprendizagens que um desenvolvimento multidimensional das crianças contempla, nomeadamente

- a) Analisar as finalidades da Educação Física no contexto da Educação Básica – Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.
- b) Explorar as competências essenciais e transversais da Educação Física no âmbito da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo.
- c) Recolher e analisar, no contexto da escola do estágio, a opinião/ percepção de educadores/ professores (Professores Titulares de Turma) e do(s) professor(es) especialista(s) sobre os contributos da EF no desenvolvimento de competências na criança/ aluno.
- d) Recolher e analisar, no contexto da escola do estágio, a opinião/ percepção de educadores/ professores (Professores Titulares de Turma) e do(s) professor(es) especialista(s) sobre as condições e estratégias inerentes à de lecionação da EF
- e) Desenvolver atividades físico-motoras que permitam a interdisciplinaridade e o aperfeiçoamento de competências – essenciais e transversais.
- f) Apreciar os comportamentos das crianças na EF ao nível das atitudes, das prestações motoras e da aquisição de outros conhecimentos.

Para esta parte do desenvolvimento do estudo empírico iremos remeter-nos ao aprofundamento de algumas alíneas (a, c, d), deixando outras (b, e, f) para a 2.^a parte, sobre o estágio.

Trata-se de um estudo com características qualitativas e quantitativas, visto que, tem um cariz descritivo e comparativo entre o perfil e a opinião de Educadores de Infância, de Professores do 1.º CEB e de um Professor especialista na área da Educação Física que apoia e leciona a estes níveis de ensino.

Para tal, foram elaborados instrumentos de recolha de dados, nomeadamente, um inquérito por questionário e uma entrevista.

Para a aplicação dos mesmos foi, por meio de um ofício, solicitada a autorização ao Senhor Diretor do Conselho Executivo da Escola em estudo, que prontamente se mostrou disponível e autorizou a aplicação dos instrumentos. (Cf. Anexo I)

Tendo em conta as exigências éticas inerentes a um processo de investigação, os dados recolhidos obedeceram a critérios de confidencialidade e foram exclusivamente utilizados para a análise da temática em estudo. Para garantir o anonimato dos participantes no estudo, os mesmos foram identificados por números, embora haja dois conjuntos de sujeitos, os Educadores de Infância (E) e os Professores do 1.º CEB (P). Relativamente aos dados da entrevista, visto que, foi aplicada somente a um Professor de Educação Física será atribuído um nome fictício ao entrevistado.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1992:190), o inquérito por questionário “Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consistência de um acontecimento ou problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores.”

O inquérito por questionário aplicado foi composto, na sua maioria, por questões do tipo “fechado” de escolha dicotómica ou múltipla, de acordo com os dados a recolher e algumas questões do tipo “aberto”. (Cf. Anexo II)

Importa referir que instrumento de pesquisa utilizado foi adaptado do estudo realizado por Carneiro (2006).

Assim sendo, o questionário teve a seguinte organização:

Parte I – Caracterização da amostra: identificação da Escola; dados pessoais; habilitações académicas; formação específica.

Parte II – Organização do ambiente educativo: existência ou não de um espaço próprio; onde ocorrem na sua maioria as aulas de Expressão e Educação Físico-Motora; com que frequência são lecionadas as aulas de Expressão e Educação Físico-Motora, semanalmente; qual a duração média das aulas de Expressão e Educação Físico-Motora.

Parte III – Contributos da Expressão e Educação Físico-Motora na aquisição de competências multidimensionais: opinião acerca da importância da área de Expressão e Educação Físico-Motora para o desenvolvimento multidimensional da criança; quais as competências essenciais associadas

a esta área; área de Expressão e Educação Físico-Motora como espaço propício à exploração outras áreas curriculares; o carácter transversal da área de Expressão e Educação Físico-Motora; quais as estratégias adotadas para praticar a interdisciplinaridade; quais os momentos onde recorre à interdisciplinaridade; quais as competências transversais a essa área; exemplo de uma situação onde a interdisciplinaridade se tenha verificado; aspetos positivos e negativos da lecionação de um professor especializado nesta área.

Quivy e Campenhoudt (1992:193) referem que “(...) os métodos da entrevista distinguem-se pela aplicação de processos de comunicação e interação humana. Corretamente valorizados, estes processos permitem ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados.”

No que diz respeito ao tipo de entrevista, foi aplicada uma entrevista semi-diretiva onde “ (...) o entrevistador conhece todos os temas sobre os quais tem de obter reações por parte do inquirido, mas a ordem e a forma como os irá introduzir são deixadas ao seu critério, sendo apenas fixada uma orientação para o início da entrevista”. (Ghiglione & Matalon, 1993:70).

Tal como foi descrito acima a entrevista foi realizada a um Professor de Educação Física que leciona no contexto da Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB e que, curiosamente, trabalhou com a formanda no âmbito dos dois momentos de estágio pedagógico.

A entrevista aplicada foi organizada da seguinte forma:

Parte I – Dados pessoais e habilitações académicas.

Parte II - Organização do ambiente educativo: existência ou não de um espaço próprio; onde ocorrem na sua maioria as aulas de Expressão e Educação Físico-Motora; com que frequência são lecionadas as aulas de Expressão e Educação Físico-Motora, semanalmente; qual a duração média das aulas de Expressão e Educação Físico-Motora.

Parte III - Contributos da Expressão e Educação Físico-Motora na aquisição de competências multidimensionais: opinião acerca da importância da área de Expressão e Educação Físico-Motora para o desenvolvimento multidimensional da criança.

Parte IV – Conceções sobre o trabalho cooperativo entre Educadores/Professores titulares e o Professor especialista.

No que concerne ao tratamento dos dados recolhidos foi realizada uma análise descritiva dos resultados recorrendo a tabelas e gráficos com base na análise das frequências e das percentagens e, uma análise comparativa realizada através do teste do Qui Quadrado, onde o nível de significância utilizado foi o de $p < 0,05$.

2.2. Caracterização da População e da Amostra em Estudo

O presente estudo incidiu na população docente da Escola Básica Integrada do Canto da Maia, particularmente ao pessoal docente referente ao Jardim de Infância e ao 1º CEB.

Neste sentido, foram aplicados inquéritos por questionários aos Educadores de Infância e aos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico que exerciam funções nas várias Escolas de Ensino Básico e Jardim de Infância pertencentes à unidade orgânica da Escola Básica Canto da Maia, no ano letivo de 2011/12.

Estão integrados nesta unidade orgânica os seguintes estabelecimentos de ensino: Escola EB1/JI de São José, Escola EB1/ JI de Santa Clara, que congrega o Jardim-de-infância da Rua de Lisboa, Infantário de Ponta Delgada, Escola EB1 / JI do Ramalho, Escola EB1/JI Cecília Meireles e Escola EB1/JI Doutor Alexandre Linhares Furtado, da qual faz parte o Jardim de Infância de Santa Rita.

A razão pela qual incidimos o estudo neste núcleo foi, única e exclusivamente porque desenvolvemos as duas componentes do estágio (Pré-Escolar e 1.º Ciclo) na Escola EB1/JI do Ramalho que faz parte do conjunto de escolas que integra a Escola Básica do Canto da Maia.

Tendo em conta o total de docentes que lecionam nesta Escola Básica Integrada, há que referir que participaram neste estudo uma amostra de 35 Professores do 1º CEB e de 18 Educadores de Infância, o que corresponde a 20% e a 50% respetivamente.

Assim sendo, este estudo baseia-se na análise de 35 questionários, em que 17 dos inquiridos são Educadores de Infância e 18 correspondem a Professores do 1ºCEB.

Para complementar o estudo foi realizada uma entrevista a um professor de Educação Física.

Com o intuito de caracterizar sucintamente a amostra do estudo, foram elaboradas tabelas, baseadas nas variáveis de caracterização pessoal e profissional dos docentes alvo deste estudo.

Deste modo, a caracterização pessoal dos inquiridos foi efetuada segundo as seguintes variáveis: a idade e o género.

Tabela 1 - Distribuição dos inquiridos segundo a idade

			Respondeu					Total
			Menos de 26	26 a 35 anos	36 a 45 anos	46 a 55 anos	56 ou mais anos	
Educador	N	0	0	10	7	0	17	
	%	0	0	58.8	41.2	0	100	
Professor 1º CEB	N	0	3	8	6	1	18	
	%	0	16.7	44.4	33.3	5.6	100	
Total	N	0	3	18	13	1	35	
	%	0	8.6	51.4	37.1	2.9	100	

Os Educadores de Infância inquiridos situam-se maioritariamente na faixa etária dos 36 aos 45 anos de idade (58,8%) e na faixa etária dos 46 a 55 anos (41,2%). Quanto à idade dos Professores do 1ºCEB inquiridos, como se pode observar através da **Tabela 1**, é mais vasta, indo dos 26 anos de idade até aos 56 ou mais anos. No que diz respeito ao professor especialista inquirido através da entrevista, este situa-se na faixa etária dos 36 a 45 anos.

Tabela 2 – Distribuição dos Inquiridos de Acordo com o Género.

			Respondeu		Total
			Masculino	Feminino	
Educador	N	0	17	17	
	%	0	100	100	
Professor 1º CEB	N	2	16	18	
	%	11.1	88.9	100	
Total	N	2	33	35	
	%	5.6	94.3	100	

Da observação da **Tabela 2**, podemos verificar que a amostra em estudo, é na sua expressiva maioria, do género feminino.

Note-se que a totalidade dos inquiridos pertencentes ao Jardim de Infância é do género feminino. Este facto mantém-se relativamente ao conjunto dos inquiridos do 1.º CEB, apesar de 11% dos professores serem do género masculino, tal como se verifica com o professor especialista.

No que refere-se à caracterização profissional dos inquiridos, esta foi realizada tendo como base a análise da situação profissional, do tempo de serviço, das habilitações e da formação específica no âmbito da temática em estudo.

Tabela 3 – Distribuição dos Inquiridos de acordo com a Situação Profissional.

			Respondeu		Total
			Quadro de Escola	Quadro de Nomeação Definitiva	
Educador	N	9	8	17	
	%	52.8	47.2	100	
Professor 1º CEB	N	9	9	18	
	%	50	50	100	
Total	N	18	17	35	
	%	51.4	48.6	100	

Conforme os dados apresentados na **Tabela 3**, verificámos que 52,9% dos Educadores pertencem ao quadro de escola e 47,1% refere pertencer ao quadro de nomeação definitiva. Quanto aos Professores inquiridos, incluindo o professor especialista averiguamos que há um equilíbrio relativamente a essa variável, pois 50% declara fazer parte do quadro de escola e os restantes 50% pertencem ao quadro de nomeação definitiva. Segundo estes dados podemos constatar que existe alguma estabilidade dos docentes que foram inquiridos.

Tabela 4 – Distribuição dos Inquiridos de acordo com o Tempo de Serviço.

		Não respondeu	Respondeu					Total
			5 a 9 anos	10 a 18 anos	19 a 25 anos	26 a 32 anos	Mais 32 anos	
Educador	N	7	0	1	3	6	0	17
	%	41.2	0	5.9	17.6	35.3	0	100
Professor 1º CEB	N	1	3	4	5	3	2	18
	%	5.6	16.7	22.2	27.8	16.7	11.1	100
Total	N	8	3	5	8	9	2	35
	%	22.9	8.6	14.3	22.9	25.7	5.7	100

Segundo os dados apresentados na **Tabela 4**, aferimos que em termos de tempo de serviço os Educadores inquiridos têm entre 10 e 32 anos de serviço, enquanto que os Professores 1º CEB apresentam um leque mais abrangente de anos de serviço, indo dos 5 aos mais de 32 anos.

Neste sentido, há diferenças significativas entre os Educadores e os Professores no que diz respeito ao tempo de serviço, notória pelo valor do Qui-quadrado apresentado ($X^2=12,782$ a $p=0,026$).

No que diz respeito ao professor especialista este até à data apresentava 11 anos de serviço.

Tabela 5 – Distribuição dos Inquiridos de Acordo com a Habilitação Académica.

		Respondeu				Total
		Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Outra	
Educador	N	2	14	0	1	17
	%	11.8	82.4	0	5.9	100
Professor 1º CEB	N	2	13	3	0	18
	%	11.1	72.2	16.7	0	100
Total	N	4	27	3	1	35
	%	11.4	77.1	8.6	2.9	100

Em relação à habilitação académica 82,4% dos Educadores refere que possui o grau de Licenciatura, 11,8% de Bacharelato e, ainda 5,9% (correspondente a 1 Educador) acrescenta que tem uma Pós-Graduação em Psicologia da Educação – Especialização em Contextos Educativos.

Quanto à habilitação académica dos Professores 72,2% são Licenciados, 16,7% são Mestres e apenas 11,1% são Bacharéis o que corresponde a dois Professores. Relativamente ao professor especialista este é licenciado.

Tendo em conta os dados apresentados, verificámos que há um equilíbrio na distribuição das habilitações académicas dos inquiridos, o que provavelmente é causa de uma crescente evolução ao nível da qualificação dos docentes ao longo dos anos.

No que diz respeito à resposta à questão “Possui alguma formação específica na área de Expressão Motora/ Expressão e Educação Físico-Motora” (Tabela 6) verificamos que grande parte (74,3%) dos inquiridos afirma não ter recebido formação específica nesta área, comparativamente com os 25,7% que diz ter recebido essa formação.

Tabela 6 – Distribuição dos Inquiridos de Acordo com a sua Formação Específica na Área de Expressão Motora/Expressão e Educação Físico-Motora.

			Respondeu		Total
			Não	Sim	
Educador	N	13	4	17	
	%	76.5	23.5	100	
Professor 1º CEB	N	13	5	18	
	%	72.2	27.8	100	
Total	N	26	9	35	
	%	74.3	25.7	100	

Quando questionados sobre onde tinham adquirido essa formação (tabela 7), 17,6% dos Educadores diz ter sido na sua formação inicial e 5,9% refere que foi na formação inicial e no decorrer da formação contínua. Quanto aos Professores do 1.º CEB, 11,1% referem ter sido na formação inicial, 11,1% na formação contínua e 5,6% afirmam que foi na formação inicial e contínua.

Tabela 7 – Distribuição dos Inquiridos de Acordo com a Aquisição de Formação na Área de Expressão Motora/Expressão e Educação Físico-Motora.

			Não respondeu	Respondeu			Total
				Formação inicial	Formação contínua	Formação inicial e contínua	
Educador	N	13	3	0	1	17	
	%	76.5	17.6	0	5.9	100	
Professor 1º CEB	N	13	2	2	1	18	
	%	72.2	11.1	11.1	5.6	100	
Total	N	26	5	2	2	35	
	%	74.3	14.3	5.7	5.7	100	

No que se refere ao modo de como a disciplina de Expressão Motora/Expressão e Educação Físico-Motora foi trabalhada durante a Formação Inicial (tabela 8) 64,7% dos Educadores afirmam que esta área foi “moderadamente aprofundada” e apenas 23,5% mencionam que esta área foi trabalhada de forma “aprofundada”, ainda assim 11,8% afirmam que trabalharam esta área de forma superficial.

Por parte dos Professores, 55,6% afirmam que esta área foi “moderadamente aprofundada” na sua Formação Inicial, enquanto 33,3% referem que trataram esta área de modo superficial, contudo, 11,1% relatam que trabalharam esta área de forma “aprofundada”.

Tabela 8 – Distribuição dos Inquiridos de Acordo com o Modo que a Área de Expressão Motora/Expressão e Educação Físico-Motora Foi Trabalhada na Formação Inicial.

			Respondeu			Total
			Aprofundada	Moderadamente aprofundada	Superficialmente	
Educador	N	4	11	2	17	
	%	23.5	64.7	11.8	100	
Professor 1º CEB	N	2	10	6	18	
	%	11.1	55.6	33.3	100	
Total	N	6	21	8	35	
	%	17.1	60	22.9	100	

Observando a **Tabela 9**, abaixo exposta, podemos averiguar dos Educadores inquiridos, apenas um, afirma que esta área “não foi trabalhada” em formação contínua, enquanto que um maior número de Professores, em número 7 e que corresponde a 38,9% da totalidade de professores, referem que ao longo do seu envolvimento profissional nunca tiveram qualquer reforço nesta área. Por seu lado, um maior número de Educadores (58,8%), por relação aos Professores do 1.ºCEB (33,3%) referiu ter tido uma formação “aprofundada” ou “moderadamente aprofundada” na área da expressão motora/ expressão e educação físico-motora, aquando da sua formação contínua. Logo, há diferenças significativas na forma como esta área foi trabalhada na formação contínua, com os Educadores a terem mais formação do que os Professores conforme se poder ver no valor do Qui-quadrado, que corresponde a $X^2=10,236$ a $p=0,037$.

Tabela 9 – Distribuição dos Inquiridos de Acordo com o Modo que a Área de Expressão Motora/Expressão e Educação Físico-Motora Foi Trabalhada na Formação Contínua.

		N R	Respondeu				Total
			A	MA	S	NT	
Educador	N	3	1	9	3	1	17
	%	17.6	5.9	52.9	17.6	5.9	100
Professor 1º CEB	N	0	2	4	5	7	18
	%	0	11.1	22.2	27.8	38.9	100
Total	N	3	3	13	8	8	35
	%	8.6	8.6	37.1	22.9	22.9	100

Legenda:

N R - Não respondeu
A - “Aprofundada”

MA - “Moderadamente aprofundada”

S - “Superficialmente”

NT - “Não foi trabalhada”

3. Apresentação e Análise dos Resultados

Terminada a caracterização dos inquiridos ao nível pessoal e profissional segue-se a apresentação e a análise dos dados referentes às restantes partes que constituem o questionário, nomeadamente à organização do ambiente educativo na área de Expressão Motora/ Expressão e Educação Físico-Motora e aos seus contributos para a aquisição de competências multidimensionais.

3.1. Organização do Ambiente Educativo na Área de Expressão Motora/ Expressão e Educação Físico-Motora (EM/EEFM)

Ao analisar a **Tabela 10** podemos constatar que 94,4% dos inquiridos afirmam que os momentos de EM/EEFM devem ocorrer num espaço próprio. Este número corresponde a 16 respostas afirmativas de Educadores e a 17 por parte dos Professores do 1º CEB.

Tabela 10 – Questão: O momento de EM/ EEFM deve ocorrer num espaço próprio

			Não respondeu	Respondeu		Total
				Não	Sim	
	Educador	N	0	1	16	17
		%	0	5.9	94.4	100
	Professor 1º CEB	N	1	0	17	18
		%	5.6	0	94.4	100
Total		N	1	1	33	35
		%	2.9	2.9	94.2	100

Relativamente à questão: Na escola onde leciona existe um espaço para a lecionação da EM/EEFM, observando a **Tabela 11** averiguámos que cerca de 70% dos inquiridos afirmaram que a escola onde lecionam dispõe desse espaço.

Tabela 11 - Questão: Na escola onde leciona existe um espaço para a lecionação da EM/ EEFM?

			Não respondeu	Respondeu		Total
				Não	Sim	
	Educador	N	0	5	12	17
		%	0	29.4	70.6	100
	Professor 1º CEB	N	2	3	13	18
		%	11.1	16.7	72.2	100
Total		N	2	8	25	35
		%	5.7	22.9	71.4	100

Quanto aos espaços onde decorrem na maioria as aulas de EM/EEFM os inquiridos tinham como hipótese de resposta as seguintes opções: no espaço de sala de aula, no ginásio/polivalente; no recreio e outro(s) local(ais).

Tendo em conta o valor do Qui-quadrado ($X^2= 4,782$ a $p=0,029$), podemos afirmar que existem diferenças significativas entre o que os Educadores e Professores do 1º CEB referem quanto ao local onde a Expressão Motora/Expressão e Educação Físico-Motora decorre, conforme se pode verificar nos valores entre as respostas dadas.

A sala de aula foi o espaço menos escolhido, tanto pelos Educadores como Professores. Embora, 23,5% dos Educadores tenham afirmado que lecionam aulas de EM/EEFM dentro da sala de aula, os Professores do 1º CEB inquiridos, como se pode constatar no **Gráfico 1**, porque todos afirmaram que não lecionam as aulas de EM/EEFM na de sala de aula.

Por outro lado, da análise do **Gráfico 2**, 64,7% dos Educadores afirmam que a maioria dos momentos de EM/EEFM decorre no ginásio/polivalente enquanto os restantes 35,6% não tenham selecionado essa opção. Relativamente aos Professores do 1º CEB cerca de 83,3% afirmam que os momentos de EM/EEFM ocorrem, na sua maioria, no ginásio/polivalente, contrariamente à opinião dos restantes 16,7% dos inquiridos.

Quanto ao espaço exterior da escola, nomeadamente, o recreio, aferimos através da análise do **Gráfico 3**, que é um espaço menos recorrente para a leção das aulas de EM/EEFM. Pois, 60% dos inquiridos mencionam que não leciona as aulas nesse espaço. Os restantes 30% afirmam que utiliza esse espaço para a dinamização das aulas de EM/EEFM, sendo que o recreio é um espaço mais utilizado pelos Educadores do que os Professores.

Contudo, 11,8% e 11,1% dos Educadores e Professores, respetivamente referiram outros locais onde as aulas de EM/EEFM também decorriam, nomeadamente no campo de futebol, no alpendre e na sala destinada ao funcionamento do ATL (**Gráfico 4**).

Da análise comparativa entre Ensino Pré-Escolar e 1.ºCEB, quanto ao local em que as aulas de EM/EEFM decorrem a maior diferença parece residir entre um maior aproveitamento do espaço de recreio no pré-escolar e do polivalente no 1.ºCEB.

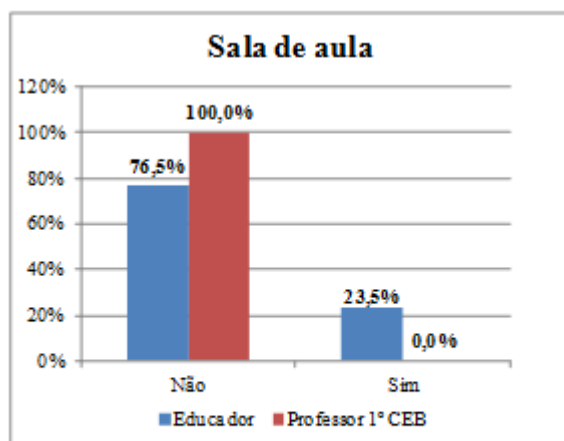


Gráfico 1 - Sala de aula

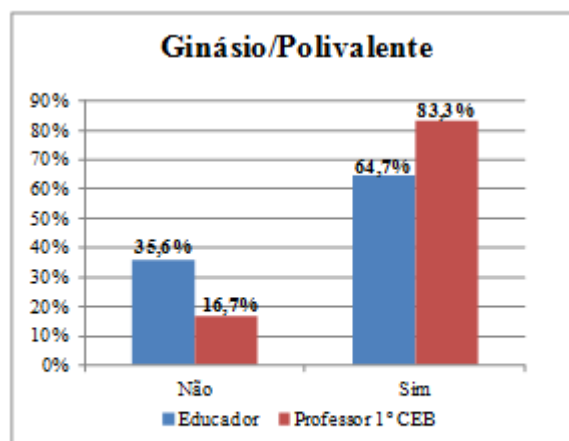


Gráfico 2 - Ginásio/Polivalente

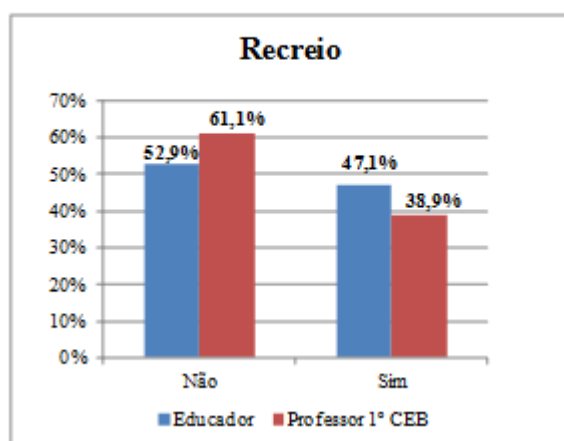


Gráfico 3 - Recreio

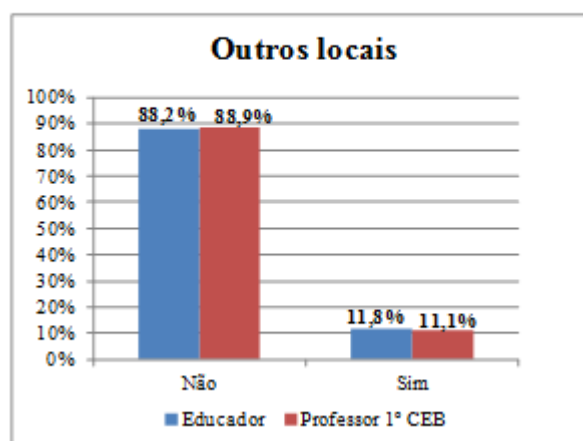


Gráfico 4 - Outros Locais

Questionados sobre a frequência com que lecionam a área de EM/EEFM semanalmente (tabela 12) 70,6% dos Educadores inquiridos responderam que lecionam essa área “uma vez por semana”, 17,6% lecionam “duas vezes por semana”, 11,8% “mais vezes por semana” e nenhum dos Educadores inquiridos afirma lecionar “três vezes por semana”.

Relativamente aos Professores apenas 83,3% respondeu à questão colocada. Destes, 44,4% declara lecionar esta área “uma vez por semana”, 16,7% “duas vezes por semana”, 22,2% “três vezes por semana” e nenhum Professor inquirido afirma lecionar essa área “mais vezes por semana”.

Repare-se que há diferenças significativas referentes à frequência de leção desta área por parte dos Educadores e dos Professores, tal como indica o valor do Qui-quadrado ($X^2=9,779$ a $p=0,044$). Da análise comparativa entre Ensino Pré-Escolar e 1.ºCEB, quanto ao

n.º de vezes que a EM/EEFM é lecionada verificamos que à medida que a idade avança as crianças têm uma maior oferta de n.º de aulas.

Tabela 12 - Questão: Com que frequência leciona a área de EM/ EEFM semanalmente?

			Não respondeu	Respondeu				Total
				Uma vez por semana	Duas vezes por semana	Três vezes por semana	Mais vezes	
Educador	N	0	12	3	0	2	17	
	%	0%	70.6	17.6	0	11.8	100	
Professor 1º CEB	N	3	8	3	4	0	18	
	%	16,7%	44.4	16.7	22.2	0	100	
Total	N	3	20	6	4	2	35	
	%	8,6%	57.1	17.1	11.4	5.7	100	

No que concerne à duração média das aulas de EM/EEFM segundo os dados apresentados na **Tabela 13**, os Professores do 1º CEB são unânimes na resposta, pois todos afirmam que as aulas decorrem num tempo letivo de 45 minutos. Em relação às respostas dadas pelos Educadores, apenas 11,8% afirmam que as aulas duram 25 minutos, 29,4% dos inquiridos leciona as aulas num tempo de 30 minutos e os 58,8% num tempo de 45 minutos.

Note-se que existem diferenças nas respostas dadas pelos inquiridos relativamente a esta questão, daí o valor apresentado pelo Qui-quadrado ($X^2=9,794$ a $p=0,020$).

Deste modo, podemos dizer que no Ensino Pré-Escolar são consideradas aulas pequenos momentos de atividade, inferiores aos 45 minutos, considerado o tempo mínimo de atividade física desejável.

Tabela 13 - Questão: Qual a duração média das aulas de EM/ EEFM?

			Não respondeu	Respondeu			Total
				25 minutos	30 minutos	45 minutos	
Educador	N	0	2	5	10	17	
	%	0	11.8	29.4	58.8	100	
Professor 1º CEB	N	1	0	0	17	18	
	%	5.6	0	0	94.4	100	
Total	N	1	2	5	27	35	
	%	2.9	5.7	14.3	77.1	100	

3.2. Opinião dos Educadores e Professores do 1.º CEB Sobre os Contributos da Expressão Motora/ Expressão e Educação Físico-Motora para a Aquisição de Competências Multidimensionais – Estudo Comparativo

Realizando uma análise, aos inquiridos por questionário, nomeadamente às opiniões dos Educadores e Professores do 1.º CEB acerca da importância da área da Expressão Motora/Expressão e Educação Físico-Motora no desenvolvimento multidimensional da criança, verificamos que os nossos inquiridos atribuem bastante importância a essa área e, inclusive, esclarecerem de que forma esta área é promotora do desenvolvimento multidimensional da criança.

As várias respostas apresentadas pelos docentes giram em torno de três grandes dimensões de desenvolvimento: a psicomotora, a socio afetiva e a cognitiva.

Tal conclusão se pode comprovar pelas diversas respostas dadas, entre as quais se destaca a opinião de alguns docentes, nomeadamente:

- Educadores de Infância

“Na tomada de consciência do seu corpo, na capacidade de se relacionar com o espaço, os objetos e os outros para além de contribuir para o bem-estar físico, mental e social da criança.” (E17)

“Nestas idades, a descoberta, a exploração e o contacto com materiais e jogos específicos desta área são fundamentais para o desenvolvimento intelectual e físico das crianças.” (E18)

“Porque esta área promove o conhecimento e controlo progressivo do próprio corpo, o que por sua vez atualiza e exercita os seus instrumentos cognitivos, afetivos e relacionais, à conquista da sua própria identidade.” (E26)

- Professores do 1.ºCEB

“É uma área importante na medida em que podemos trabalhar as atitudes e valores da criança além dos aspetos físico-motores.” (P2)

“Pois as competências associadas à disciplina, implicam a aquisição de conhecimentos, habilidades técnicas e atitudes relacionadas com a atividade física e com a promoção da qualidade de vida, isto no sentido restrito. Em sentido lato, esta área curricular oferece-nos e potencia experiências concretas, necessárias às abstrações e operações cognitivas inscritas nos Programas de outras áreas; favorecem condições com vista ao desenvolvimento social da criança; desenvolvimento da linguagem oral.” (P5)

“É uma aula ótima para trabalhar o comportamento, regras e sociabilidade ao mesmo tempo que se exercitam as competências físicas.” (P9)

Questionado nesta mesma pergunta, o Professor especialista que trabalhava em parceria com os nossos Educador e Professor do 1.ºCEB Cooperantes, respondeu que *“Sim, sem dúvida. (...)”* é uma área propícia para o desenvolvimento multidimensional da criança. E, ainda apontou o jogo como uma estratégia, pois na sua opinião *“(...) o jogo é uma forma interessante para adquirir uma série de competências, como o respeito pelos colegas, oportunidade para a realização de determinada tarefa, o saber esperar, etc...”* (Professor Manuel).

No âmbito da área em estudo os Educadores e os Professores do 1.º CEB enumeram três competências essenciais assumindo-as como transversais a todas as áreas curriculares, segundo o seu grau de importância, associadas a essa área. Assim sendo, entre Educadores predominou o realce dado à aquisição da “Tomada de consciência do seu corpo” e nos Professores o destaque foi colocado na aquisição de responsabilização e cooperação seguindo-se as competências ligadas ao cumprimento e respeito por regras.

Tendo em conta o carácter interdisciplinar da Expressão Motora/ Expressão e Educação Físico-Motora a totalidade dos Educadores e Professores dos inquiridos, inclusive o Professor especialista, afirmaram que essa área constitui um espaço propício para a exploração de conteúdos de outras áreas curriculares e, para além disso, exemplificaram de que modo essa interdisciplinaridade pode ocorrer.

- Educadores de Infância
“Área da Matemática: conceito de número; Área de Conhecimento do Mundo: características próprias de locomoção dos animais, Área da formação Pessoal e Social: aceitação de algumas regras de frustrações (tolerância à frustração) muito presente nos jogos que exigem o cumprimento de regras e de alguma “competição””.(E22)
- Professores do 1º.CEB
“Matemática: a exploração de regras dos jogos permite aquisição de pré-requisitos para o raciocínio matemático; Português: a cooperação para alcance de objetivos permite o desenvolvimento de conteúdos ligados à linguagem e interpretação; Estudo do Meio: a exploração de conteúdos programáticos desta área são muitas vezes explorados na Expressão Físico e Motora. (P33)
- Professor especialista
“Matemática – Jogo da barra do lenço: adapto em vez de chamar pelos números, faço a chamada através de uma operação, por exemplo $17-11=6$ ”; Português – Expresso-me bem e tento fazer uma constante correção na linguagem dos alunos. Também relaciono com o Estudo do Meio, mas foco mais a área da Matemática e do Português, as restantes áreas (expressões) não tenho por hábito relacioná-las”.
 (Professor Manuel)

Continuando nesta linha do carácter transversal e longitudinal que está inerente a esta área da EF os inquiridos apontaram, como se pode verificar nos gráficos abaixo apresentados, as seguintes competências transversais:

Questão: Assinale as competências que, na sua opinião, considere que sejam transversais a essa área.

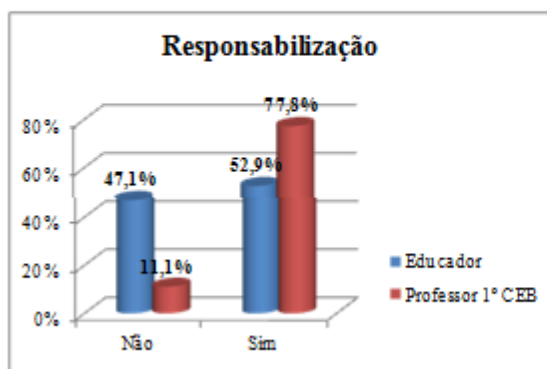


Gráfico 5 – Responsabilização

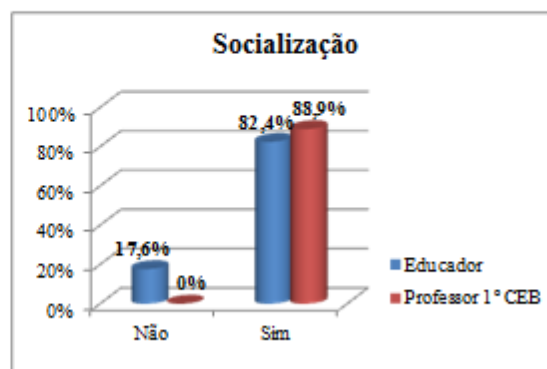


Gráfico 6 – Socialização

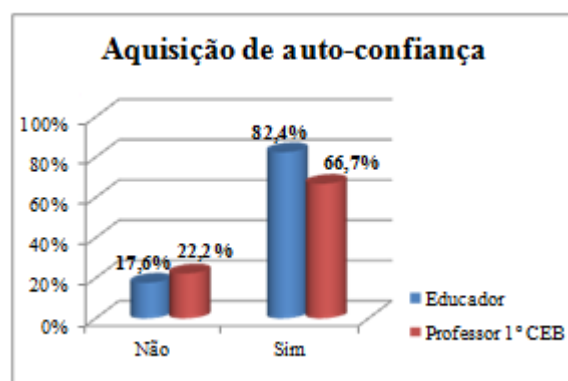


Gráfico 7 – Aquisição de auto-confiança

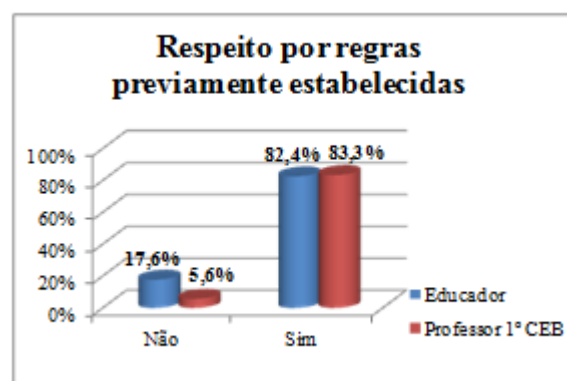


Gráfico 8 – Respeito por Regras previamente estabelecidas

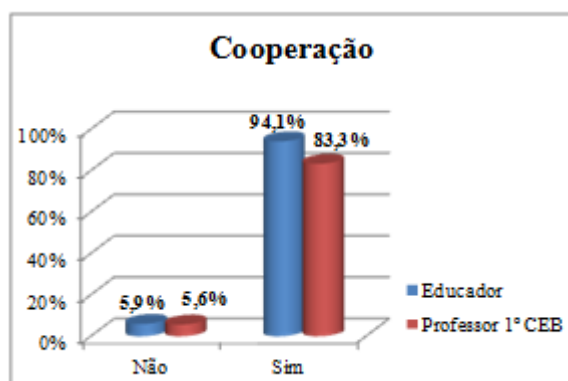


Gráfico 9 – Cooperação

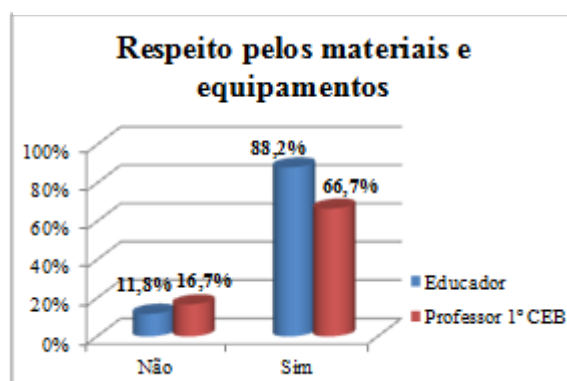


Gráfico 10 – Respeito pelos Materiais e Equipamentos

Analisando os gráficos acima apresentados podemos aferir que a “cooperação” foi a competência mais selecionada entre os Educadores, apresentando uma frequência de 94,1%, para quem a resposta menos escolhida, com apenas 5,9%, foi a “responsabilização”.

Cerca de 90% dos Professores elegeram a socialização como sendo uma das competências com mais caráter transversal.

Relativamente às restantes competências é possível verificar que todas elas apresentam valores de frequência aproximados, como é o caso do “respeito por regras previamente estabelecidas”, embora 17,6% dos Educadores, não a consideraram relevante, pois que é um tipo jogo que é mais desenvolvido em idade escolar.

O Professor especialista enumerou: *“solidariedade, respeito pelos outros, respeito pelo material, trabalhar a autoestima da pessoa”* como competências transversais à área da Educação Física e que são relevantes na formação da “Pessoa”.

Numa das questões do questionário era pedido aos inquiridos descreverem uma situação onde tivessem verificado que as competências adquiridas pelas crianças na área de Expressão Motora/Expressão e Educação Físico-Motor tenham sido relevantes para a aquisição de competências das outras áreas curriculares, muitos dos inquiridos não descreveram nenhuma situação que tenham vivenciado, contudo ainda houve algumas respostas.

Das respostas dadas destacam-se as seguintes:

- Educadores de Infância

“Trabalhar o esquema corporal nas sessões facilita a construção (desenho) da figura humana na área das Expressões Domínio da Expressão Plástica.” (E21)

“Num dos meus grupos, tive uma criança com muitas dificuldades ao nível da desinibição motora, o que prejudicava a sua capacidade de iniciativa e consequentemente a sua capacidade a sua incapacidade de explorar os objectos e o meio situação que prejudicava a sua capacidade de aprendizagem a vários níveis mas, através da exploração da expressão físico-motora começou a ultrapassar esta dificuldade, tornando-a mais participativa em todo o sue processo de aprendizagem.” (E26)

- Professores do 1.º CEB

“Quando a realização de um percurso com a turma do 3ºano no Jardim António Borges foi possível para os alunos conheceram vários tipos de árvores e observarem a quantidade de plantas que existem. Para além disso, pude trabalhar também os itinerários.” (P7)

“A expressão de jogos coletivos e pré-coletivos contribuem de forma positiva para a exploração de muitos conteúdos de ordem comportamental e de relacionamento que são a base de partida para muitas competências da área da Cidadania.” (P33)

Tabela 14 - Análise comparativa de dados relativos às seguintes questões:

6.8 - Indique aspetos positivos do facto da Expressão Motora/Expressão e Educação Físico-Motora a ser lecionada pelo professor titular de turma.

6.9 - Indique aspetos positivos do facto da Expressão Motora/Expressão e Educação Físico-Motora a ser lecionada por um professor especializado.

	Educador/Professor titular	Professor especialista
Aspetos positivos	Conhecimento da turma.	Possui competências mais específicas para lecionar essa área com maior eficácia.
	Permitir que haja interdisciplinaridade com as outras áreas.	Desenvolve mais o aspeto técnico.
	Melhor conhecimento do grupo e de cada criança em particular, acompanhamento diário e semanal das suas dificuldades e aquisições.	Maior conhecimento na área; diversificação das estratégias utilizadas nas sessões.
	As crianças estão mais à vontade com o titular de turma.	Possui formação mais específica.
		Permite maior segurança e correção, nomeadamente na execução de alguns movimentos e posturas.

Para além dos aspetos positivos acima expostos na tabela 14, alguns dos educadores e professores inquiridos não têm a mesma opinião no que se refere à leção desta área por parte do educador/professor titular de turma.

Podemos anotar que enquanto é referida a opinião de um professor *“Acho que deve ser administrada pelo professor de Educação física e não pelo titular da turma”*(P10), ainda outro professor titular faz referência à coadjuvação entre estes dois docentes, declarando que *“Apesar de considerar a área de Educação Física importantíssima para os alunos na aquisição de competências de outras áreas curriculares, julgo ser ainda mais importante que a mesma seja lecionada por um professor com formação específica nesta área, com a colaboração do professor titular de turma.”* (P12).

Ainda neste seguimento, o professor Manuel a esta questão afirmou que havia aspetos positivos de ser o professor titular a lecionar esta área, mencionando que *“eles estão o dia todo com os miúdos e podem os conhecer melhor do que nós. O fato de conhecer melhor a turma e estar por dentro de toda a vida dentro e forma da escola.”* Por outro lado, afirma que o professor especialista *“Está mais treinado para lecionar essa área.”*

Terminada a parte de análise dos dados recolhidos através do inquérito por questionário e da entrevista passemos à conclusão e discussão destes resultados.

4. Conclusão e Discussão dos Resultados

Neste ponto do trabalho pretendemos confrontar a conclusão da análise dos dados acima apresentados recorrendo ao seu confronto com a teoria e estudos já realizados, organizando a sua apresentação em função dos objetivos inicialmente propostos para este estudo.

Um dos objetivos visava:

- ✓ *Analisar as finalidades da Educação Física no contexto da Educação Básica – Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.*

Tendo em conta este objetivo, podemos aferir que tanto os educadores/professores consideram que a Expressão Motora/ Expressão e Educação Físico-Motora, é uma área fulcral para o desenvolvimento multidimensional da criança, uma vez que, a mencionam como uma mais valia para o desenvolvimento psicomotor, socio-afetivo e cognitivo da criança.

Segundo Matias (2009:11), a *“(…) aquisição de determinadas habilidades e destrezas essenciais à aprendizagem motora, que se não forem estimuladas e desenvolvidas nestas idades poderão perder o seu valor e dificilmente serão recuperadas em escalões etários mais avançados.”* A mesma autora refere ainda que, *“(…) a EF contribui para o desenvolvimento global do aluno, assegurando a aquisição de destrezas motoras, hábitos e atitudes indispensáveis para uma vida activa e saudável.”* (Ibid.:11).

Para além disso, Condessa (2009:43) refere que *“Na educação física, assume-se num conjunto de práticas que permitem uma estruturação progressiva e sustentada da motricidade da criança.”*

No que concerne ao objetivo:

- ✓ *Recolher e analisar, no contexto da escola do estágio, a opinião/ percepção de educadores/ professores (Professores Titulares de Turma) e do(s) professor(es) especialista(s) sobre as condições e estratégias inerentes à de leção da EF.*

Neste sentido, podemos constatar que os educadores/professores, inclusivamente o professor especialista, são apologistas da organização de um ambiente educativo, propício e favorável ao desenvolvimento das aulas de educação física, o que por conseguinte irá influenciar o processo de aprendizagem das crianças/alunos. De acordo com Condessa (2009:41) “Os elementos do espaço físico, observáveis na tipologia e variedade das infra-estruturas e equipamentos, irão interagir com os comportamentos das crianças face à prática de aprendizagens em actividades físicas e motoras.”

Assim sendo, as aulas de Expressão Motora/ Expressão e Educação Físico-Motora, de acordo com os educadores/professores, devem ocorrer num espaço próprio, preferencialmente, equipado e apetrechado com materiais específicos e utilizados nessa área.

Conforme os dados obtidos, podemos verificar ainda, que segundo os testemunhos aqui deixados as escolas EB/JI que estão associadas à EBICM dispõem de espaços físicos favoráveis para a leccionação da área em estudo. Para além disso, os inquiridos mencionam ainda que as aulas decorrem na sua maioria no polivalente da escola, embora sempre que as condições atmosféricas assim o permitam, estas são leccionados no espaço exterior da escola (campo de futebol, recreio, alpendre).

De acordo com Tuan (1983:3), as crianças/alunos “(...) necessitam de espaço e lugar, pois as suas vidas são um movimento dialético entre refugio a aventura, dependência e liberdade. O lugar apresenta a segurança, enquanto o espaço representa a liberdade.” Nesta linha de pensamento, podemos fazer uma analogia relativamente ao contexto educativo, mais precisamente no que concerne à Expressão Motora/ Expressão e Educação Físico-Motora. Como tal, podemos aferir que os *espaços* nomeadamente recreio, ginásio, polivalente bem como sala de aula, funcionam como sítios onde as crianças/alunos têm a oportunidade de expressarem-se livremente, desenvolvendo capacidades de cariz motor, cognitivo e sócio-afetivo. Por outro lado, os *lugares*, designadamente, locais urbanos (jardins, parques-infantis, parques-temáticos, campos de jogos, entre outros) podem também ser considerados espaços de aprendizagem ao exercício da EF.

Ao educador/professor “(...) cabe a árdua tarefa de preparar antecipadamente os contextos, físico e psicossocial, adequados ao desenvolvimento equilibrado dos alunos na aula de educação física.” (Condessa, Rego e Caldeira, 2003:60)

Assim sendo, e relativamente ao espaço físico há que salientar que apenas os educadores utilizam a sala de aula para a leccionação da aula de Expressão Motora, dado que,

na Educação Pré-Escolar, muitas vezes, as experiências de aprendizagens podem surgir durante a prática letiva, segundo as motivações e interesses das crianças.

Um outro aspeto a referir e considerando o acima exposto, é que somente os educadores é que lecionam esta área com maior frequência (“mais do que três vezes”).

Para além disso, no que se refere à duração das aulas de EF importa salientar que estas encontram-se organizadas em tempos letivos de 45 minutos.

No que concerne às estratégias aplicadas pelos educadores/professores aquando da sua lecionação, há que salientar que não obtivemos quaisquer opiniões relativamente a este assunto.

Como último objetivo relativo ao estudo temos:

- ✓ *Recolher e analisar, no contexto da escola do estágio, a opinião/ percepção de educadores/ professores (Professores Titulares de Turma) e do(s) professor(es) especialista(s) sobre os contributos da EF no desenvolvimento de competências na criança/ aluno*

Tendo em conta o que está explanado no CREB (2011:102) “A Educação Física, enquanto área curricular, centra-se no valor educativo de atividade física pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multidimensional e harmonioso do aluno e pode definir-se como a apropriação de conhecimento e habilidades técnicas na elevação das capacidades do aluno e na formação de aptidões, atitudes e valores. Para tal, deverá ser proporcionada aos alunos atividade física adequada – intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa.” Esta orientação faz apelo ao que foi referido por vários autores mencionados no nosso enquadramento teórico, como por exemplo Bento (1989) quanto à Prática do Desporto, Diniz & Col, (2002) sobre a prática da EEFM nas escolas açorianas.

Assim sendo, podemos aferir de acordo com a análise dos dados, que é notória a importância que os inquiridos atribuem à EEFM, considerando que esta é essencial para o desenvolvimento de competências da criança numa dupla dimensão: Ser e Aprender.

***Capítulo II – O Estágio Pedagógico no Contexto da Educação
Pré-Escolar e do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico***

5. Enquadramento do Processo de Estágio Pedagógico

Este capítulo tem como objetivo primordial dar a conhecer quais foram os principais procedimentos do abraçaram todo o processo de Estágio.

Neste sentido, o presente capítulo será organizado da seguinte forma: primeiro será realizada uma descrição de como o estágio de processou, fazendo uma breve alusão à sua estrutura e enunciando quais foram os principais intervenientes neste processo e, de seguida será apresentado o relato e análise reflexiva de alguns momentos de práticas pedagógicas referentes à temática do relatório de estágio.

O estágio pedagógico, tal como já foi referido, insere-se no âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada I e Prática Educativa Supervisionada II, tendo que este decorrido em dois contextos escolares distintos. O primeiro ocorreu numa sala do Pré-Escolar e o segundo aconteceu numa sala do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O processo de estágio teve início com uma reunião realizada na universidade com a finalidade de efectuar o sorteio das escolas e de serem apresentados os orientadores da Universidade. Posteriormente a esse sorteio ainda houve um tempo dedicado à apresentação e análise do programa da unidade curricular e do roteiro/calendarização das atividades a desenvolver. Ainda decorreram mais duas sessões de seminário onde foi trabalhado a seguinte tema: *o educador enquanto construtor e gestor do currículo: análise e debate de documentos norteadores da Educação de Infância*. Tendo em conta que ainda faltavam ultimar alguns pormenores relativos ao estágio e da nossa ida para o contexto escolar, os formandos assistiram a mais um seminário na área do currículo intitulado: *O Projeto Formativo: as opções educativas em contexto*.

No seguimento, foi-nos proposto a elaboração de um Projeto Formativo Individual (PFI). Este documento assumiu-se como uma componente de extrema importância no processo de estágio, na medida em que, funcionou como uma estratégia para uma melhor integração no núcleo onde iria decorrer o estágio pedagógico.

Este documento caracterizou-se por ser de natureza pré e pró-ativa, pois não só integrava a recolha, análise e reflexão de dados, como ainda apresentava definidas um conjunto de metodologias, macro estratégias de atuação e avaliação. Ou seja, no fundo contemplava as nossas intenções de ação a desenvolver tempo de estágio pedagógico. Importa referir que no âmbito do estágio da Educação Pré-Escolar os grupos eram compostos por dois elementos (A, B), formando um par pedagógico que intervinha de forma alternada, quanto ao 1.º Ciclo do Ensino Básico houve um reajuste em relação ao número de elementos que

constituíam os grupos, passando de dois para três elementos formando assim um trio pedagógico (A, B e C).

Relativamente à estrutura do processo de estágio, apesar dos estágios na Educação Pré-Escolar e 1.ºCEB se desenvolverem em contextos diferentes, foi semelhante. Ou seja, ambos tiveram momentos de observação, planificação, intervenção e reflexão.

Apesar de se desenvolver em contextos diferentes, a estrutura do processo de estágio foi semelhante. Ou seja, ambos tiveram momentos de observação, planificação, intervenção e reflexão.

O primeiro contato com a realidade escolar iniciou-se com o estágio no contexto da Educação Pré-Escolar. O período destinado à observação decorreu durante dois dias (14 e 15 de fevereiro de 2011), embora nos dias (21 e 22 de fevereiro de 2011) os formandos tivessem tido a oportunidade de trabalhar de forma conjunta com as suas educadoras cooperantes (educadora titular do grupo do nosso estágio).

Relativamente ao estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico o período de observação ocorreu durante dois dias e uma manhã (26, 27 e 28 de setembro de 2011), nos dias 3 e 4 de outubro de 2011 foi possível a lecionação de forma conjunta entre os formandos e o professor cooperante (professor titular da turma do nosso estágio).

Estes primeiros dias na escola permitiram um primeiro contato com o grupo/turma, o acesso à documentação relevante para a construção do nosso Projeto Formativo Individual, nomeadamente o Projeto Educativo de Escola (PEE), Projeto Curricular de Escola (PCE), o Projeto Curricular de Grupo/Turma (PCG/PCT), o Plano Anual de Atividades (PAA), os Planos Individuais e Processos dos alunos, entre outros registos que fossem pertinentes para que os formandos pudessem adquirir um conhecimento mais completo sobre o funcionamento do núcleo de estágio onde iriam desenvolver a sua prática pedagógica.

No caso da Educação Pré-Escolar, visto que as intervenções decorriam durante dois dias, o momento dedicado à planificação/reflexão decorria na universidade, às quartas-feiras durante a parte da manhã, estavam presentes os formandos e a orientadora da universidade. No caso do 1.º Ciclo, como as intervenções decorriam durante dois dias uma manhã, as sessões de planificação/reflexão eram realizadas na tarde das quartas-feiras, na universidade na presença dos formandos e da orientadora da universidade.

Os dias dedicados ao tempo de intervenção foram diferentes como já foi anteriormente referido, no entanto, acrescenta-se o facto de que no estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico os

formandos puderam usufruir de uma semana intensiva, aspeto que não foi vivenciado no estágio anterior.

Quanto aos momentos de reflexão com os educadores e professores cooperantes (fase pós-ativa) estes eram realizados nas terças-feiras e às quartas-feiras no fim da prática educativa respetivamente. Nestes participavam os educadores e professores cooperantes e os elementos dos grupos de estágio (par/trio pedagógico).

5.1. Refletir os Procedimentos Inerentes à Lecionação na Formação Inicial

De acordo com Gonçalves (1992:168) a formação inicial “(...) deverá ser repensada, no sentido de que o futuro professor construa uma relação dialéctica com o meio, que, inegavelmente, condiciona o fluir da sua carreira, no sentido de que um processo de equilibração se estabeleça entre ambos; deverá, ainda, preparar e facultar uma maior aproximação dos professores às crianças, numa articulação harmoniosa entre o saber e o saber-fazer, e como ponto de um autêntico saber ser.”

Neste contexto, surge a fase de estágio que, independentemente da sua natureza, é por excelência um dos momentos essenciais no processo de formação de qualquer indivíduo, uma vez que, possibilita o contacto e a aproximação da realidade, tal como se menciona na linguagem popular, o estágio é considerado e visto como uma “ida para o terreno”. A palavra terreno utilizada na expressão, no âmbito da formação de professores, assume diversos significados, nomeadamente, escola, recreio, espaço de sala de aula, entre outros ligados ao ambiente educativo. Canário (2001:38) citado por Candeias e Maia (2005:69), vai mais longe defendendo que “(...) é na escola que os professores aprendem... é no contexto de trabalho, e não na escola de formação inicial, que se decide o essencial da aprendizagem profissional.”

Ao chegarmos às escolas, assumimos o papel de estagiários com plena consciência que estamos em processo de formação, portanto, em constante aprendizagem, além de termos a noção que esta é uma etapa decisiva no nosso percurso académico. Assim sendo, Zeichner (1993:69) refere-se aos estagiários, como indivíduos que “ (...) apreciam a oportunidade de trabalhar com uma grande variedade de pessoal docente (...)”, tendo em conta que, enquanto futuros educadores e professores devemos ter a capacidade de nos relacionarmos com os demais agentes da comunidade educativa, pois a escola não se confina, apenas ao espaço de sala de aula, há todo um contexto que a envolve que deve ser tido em conta. A par disso, Moita (1992:115), diz-nos que “Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações.”

Assim sendo, pressupõem-se que na formação inicial sejam desenvolvidas competências ao nível da mobilização dos conhecimentos e ao nível das atitudes. Para Postic (1990:13) um “bom professor” “(...) é aquele que sabe captar todas as componentes da situação em que está implicado com os alunos, e encontrar a atitude da resposta mais adequada.” Assim sendo, o educador/professor ao lecionar, fá-lo enquanto individuo social que é, dotado de experiências e proveniente de uma cultura, por outras palavras, o docente tem sempre subjacente à sua imagem “profissional” a sua dimensão e conduta pessoal. Por vezes, quando essa articulação não acontece sucedesse um fenómeno a que Nóvoa (1995:15) chamou de *desprofissionalização*, causada por uma *crise de identidade*, onde o *eu* pessoal e o *eu* profissional agem como se não estabelecessem qualquer tipo de relação entre si.

Por conseguinte, é fundamental alertar para a existências destas dimensões do ser professor e trabalhá-las na formação inicial. Tal como refere Nóvoa (1992, Prefácio, Nóvoa, 1992:9), “(...) ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.” Deste modo, é essencial ter a noção de que “O professor, ao aprender a ensinar, encontra-se ele próprio numa situação de aprendizagem.” (Alarcão & Tavares, 2003:42)

Vilar (1993:24) revela que assumindo essa postura “(...) o professor contribuirá para o estabelecimento de um clima verdadeiramente interactivo na sala de aula, permitindo que, desse modo, o aluno adquira um estilo idiossincrático de pensamento que o leve a conhecer-se cada vez melhor, a assumir criticamente e colaborar socialmente com os outros no sentido de uma construção colectiva e progressiva do «saber», do «saber-fazer», do «ser» e do «saber-ser».”

Atualmente, tem-se vindo a impor a criação de novas estratégias, com o sentido de tornar o professor mais consciente relativamente ao processo de ensino e de tornar ao aluno mais ativo no processo de construção da sua aprendizagem. Para isso, o professor deverá recorrer a procedimentos que lhe permita alcançar esse objetivos. É neste sentido que surgem os conceitos de observação, planificação e reflexão.

Como nos refere Estrela (1992:49). “A observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação dos professores.” Uma vez que, através da observação o professor pode: “(...) reconhecer e identificar fenómenos; apreender relações sequenciais e causais; ser sensível às reacções dos alunos; pôr problemas e verificar soluções; recolher

objectivamente a informação, organizá-la e interpretá-la; situar-se criticamente face aos modelos existentes; realizar a síntese entre a teoria e a prática. (Ibidem:50)

Neste sentido, se considera a observação como um conceito basilar para o planeamento da ação, na medida em que é uma valiosa e indispensável ferramenta para analisar o ambiente educativo.

Num processo de estágio pedagógico, os estagiários estão constantemente, por um lado, a observar e, por outro a serem observados pelos seus supervisores. Para tal, independentemente de quem assuma o papel de observador há que seguir metodologias e técnicas de observação, dado que se deve registar a realidade observada em instrumentos próprios, para que, posteriormente se possa proceder à análise e reflexão dos mesmos. É também neste sentido que Cruz (2011:88) apela à necessidade de “A observação da aula não deve ser causal ou informal, mas sustentada por objectivos específicos, critérios pré-definidos de observação e feita através de instrumentos de registo acordados e partilhados.”

Estrela (1992:48) considera que a “A utilização de grades de observação do comportamento, estruturando a observação segundo critérios definidos, permite atingir graus satisfatórios de objectividade.” Para que assim seja, quando se observa importa clarificar e definir qual o objetivo que está subjacente a essa ação. De acordo com Estrela (1994:29) a definição dos objetivos deverá ser realizada com base em três pressupostos. O primeiro refere-se à “*delimitação do campo de observação*”; o segundo diz respeito à “*definição de unidades de observação*” e o último é referente ao “*estabelecimento de sequências comportamentais.*”

Apesar desses pressupostos os nossos registos dos primeiros contactos com a realidade escolar não passaram de meros relatos das rotinas habituais na sala, das estratégias utilizadas pelos educadores/professores, do registo do nome das crianças bem como a sua localização no espaço da sala, no caso do pré-escolar onde se sentavam na manta, no 1.º ciclo como estavam dispostas as mesas e quem se sentava ao lado de quem, sendo uma das estratégias para memorizar os nomes das crianças. Desta forma, inicialmente era realizada uma observação sem um objetivo delineado e específico, uma vez que, a nossa principal preocupação era a de nos integrarmos nesse novo ambiente, assimilando todas as rotinas e formas de funcionamento do nosso grupo de crianças. Para além disso, há que reconhecer a nossa falta de experiência relativamente quer aos instrumentos seleccionados para a recolha de dados por da observação, quer ao próprio processo de observação. Esta situação evidenciou-se mais no estágio desenvolvido no Ensino Pré-Escolar, dado que, ainda não estávamos despertos do para

a importância dos registos de observação. De acordo com Cró (1998:37) “O educador e o professor devem utilizar as informações sucessivas recolhidas das suas intervenções, a fim de orientar a sua acção, isto é, explicar os resultados da sua educação, para pôr permanentemente questão os progressos realizados pelos alunos (...).”

Na linha de pensamento, surge a planificação, como uma forma de visão prévia do que se vai realizar, normalmente, essa planificação é realizada tendo em conta não só as necessidades individuais dos alunos, os conteúdos programáticos a lecionar, mas também os registos de observação efetuados.

Zabalza (1992:96) diz-nos que a planificação é a “A peça-chave, no que respeita ao nosso trabalho concreto nas aulas, (...). Sem programação não se pode fazer “boa escola”. Porém, para que a programação responda ao seu sentido curricular tem que possuir certas características importantes que afetam tanto o processo da sua planificação como a sua posterior aplicação prática na aula.”

Neste sentido, Vilar (1993:15) defende que “(...) a planificação, sendo um instrumento de clarificação e gestão das opções e prioridades educativas assumidas em determinado momento, não pode ser encarada como uma actividade estática, porque, constituindo um instrumento [político] que incide sobre uma realidade, nunca pode ser definitivo.” Isto significa que um documento de planificação não pode ser assumido como algo inalterável, devendo ser cumprido “à risca”. Zabalza (1992:97) confirma esta ideia e salienta que planificar “(...) não se trata de seguir cegamente textos ou de aplicar mecanicamente as prescrições alheias.” O mesmo autor acrescenta ainda que “Ao fazer a programação, adoptam-se decisões relativas a conteúdos, métodos, recursos, prioridades, etc. elegem-se uns como mais adequados e deixam-se de lado outros. Quer dizer, procura dar-se um certo “sentido” educativo próprio daquilo que se faz. E isso exige do professor uma consideração permanente dos porquês (contexto de justificação) e os para quês (contexto de racionalidade e coerência) daí as decisões que se tomam. Isso é a “alma” da profissionalidade docente tão pouco exercitada nos dias de hoje.” (Ibidem).

No que concerne à estrutura de uma planificação, não existe um modelo que seja universal, visto que “Cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala de aula, de se dirigir aos alunos, de utilizar meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de *segunda pele profissional*.” (Nóvoa, 1992:16) dito de outro modo, cada planificação tem um cunho muito pessoal, daí que possam divergir uma das

outras em termos de estrutura. Por conseguinte, essa é uma forma de o docente exercer com autonomia a gestão do currículo.

Assim sendo, Gimeno (1992:312) citado por Vilar (1993:26) refere que o professor “Na sua prática pode aproveitar ideias e teorias científicas, muito embora se trate sempre de uma elaboração pessoal perante situações complexas em que se deveria contar com o tacto, com a experiência e com o saber-fazer, depurados por uma crítica realizada a partir dos valores que guiam a acção e a partir do melhor conhecimento possível da realidade e de como esta poderia ser.” Na opinião do autor “ O conhecimento científico, as teorias pedagógicas, são importantes para conhecermos melhor, para nos consciencializarmos das consequências e para descobrir, com mais clareza os caminhos alternativos. Porém, em si mesmas, não orientam directamente a prática docente.”

Ainda, neste sentido, Morais e Medeiros (2007:73) abordando os contextos optimizadores do desenvolvimento da profissão de professor realçam, como elemento chave para promover o êxito na aprendizagem, a tomada de decisão realizada pelo professor aquando da selecção de um problema significativo, escolha de uma estratégia ou programa que produza resultados favoráveis na aprendizagem dos alunos.

Várias investigações e estudos têm vindo a demonstrar que “(...) não há um modelo de bom professor, mas uma infinidade de modelos possíveis, resultando de um estilo pessoal em interacção com as variáveis da situação. (Estrela, 1992:49)

Atualmente, a conceção de escola e o papel dos professores têm vindo a sofrer algumas modificações. De acordo com as palavras de Machado *et al* (2011:131-132) “converter a escola numa instituição aprendente exige o suporte de uma estrutura com características que viabilizem e fomentem uma cultura de reflexão, que comprometa os diversos actores numa aprendizagem organizativa, que incentive o desenvolvimento de estratégias capazes de responder, de modo criativo aos desafios colocados na sociedade. ”

Nesta perspectiva, o professor tem que desenvolver a capacidade de reflexão, no sentido de, além de observar e agir numa realidade, terá que refletir sobre essa mesma realidade.

Segundo, Alarcão e Roldão (2008:16) “Os profissionais de ensino enquadram-se, assim, no conjunto de profissionais do desenvolvimento humano. Compete-lhes estabelecer a mediação entre os aprendizes (que, na sua dinâmica desenvolvimentista, se autotransformam), os saberes (construídos e em evolução) e a sociedade (que a cada dia se trasmuta). ” Essa mediação pressupõe que o professor tenha uma atitude reflexiva, por isso, a reflexão é

considerada como um elemento promotor do conhecimento profissional, porque radica numa “(...) atitude de questionamento permanente – de si e de as suas práticas – em que a reflexão vai surgindo como instrumento de auto-avaliação reguladora do desempenho (...)”, fazendo com que, possam ser desencadeadas novas questões. (Ibid:30)

Vilar (1993:23) fala-nos da *autenticidade* da prática da reflexão, pois segundo esse autor, a autenticidade “(...) decorre da experiência profissional do Professor, ajustada pela sistemática integração entre o pensamento e a acção, entre a teoria e a prática.” Melhor dizendo, o *conhecimento prático* de um professor não se deve limitar à experiência vivenciada no *terreno da prática*, é essencial que haja uma interligação entre a teoria e a prática.

Para tal, é necessário que o conceito de *ensino reflexivo* seja trabalhado na formação inicial de professores, visto que, “ (...) os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional.” (Zeichner, 1993:17)

Assim sendo, dada a relevância de todos estes conceitos, é urgente trabalhá-los na formação inicial, pois a “A investigação tem mostrado que, quando os professores ou alunos-professores têm oportunidade de uma prática seguida de análises adequadas, há muitas probabilidades de eles mudarem ou modificarem o seu comportamento de ensino.” (Flanders cit por Estrela, 1992:51). Esse autor, sem quaisquer dúvidas afirma que “o objectivo prioritário da formação inicial («pre-service») é ensinar o professor principiante a pôr questões acerca do seu próprio ensino, a elaborar projectos de resposta e a conhecer as técnicas de colheita objectiva de dados.” (Ibidem).

Morais e Medeiros (2007:146) referem-se à importância desta nova perspectiva de aprendizagem construtivista na formação de professores, referindo que “Os aprendentes (...) passam a ser construtores ou (co)construtores da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento.”

5.2. Caracterização do Contexto do Estágio Pedagógico

5.2.1. Caracterização do Meio Envoltente

Os dois momentos de estágio da formanda decorreram na Escola EB1/JI de Ramalho. Como forma de perceber o contexto onde se inseriu e desenvolveu os momentos de estágio vivenciados, há que contextualizar o meio circundante da escola, pois a “(...) localidade ou

localidades de onde provêm as crianças que frequentam um estabelecimento [de ensino], a própria inserção geográfica deste estabelecimento – tem também influência, embora indireta, na educação das crianças.” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997:33).

A Escola EB1/JI de Ramalho situa-se na Rua Dr. João Hickling Anglin, na freguesia de Santa Clara, pertencente ao Concelho de Ponta Delgada.

O Concelho de Ponta Delgada é o mais populoso da Região Autónoma dos Açores, com aproximadamente 62.000 habitantes, dos quais 20.000 nas freguesias urbanas de Matriz, S. Pedro e S. José.

A maioria dos alunos que frequenta esta escola provém das localidades de Ponta Delgada.

Sendo, Ponta Delgada o maior concelho da ilha, é neste que estão localizadas as atividades económicas em que predominam: o comércio, a indústria, que engloba os lacticínios, o tabaco, a cerveja e o açúcar, além dos mais variados serviços existentes.

Podemos encontrar ainda muitos recursos históricos, culturais arquitetónicos e naturais entre eles: o Museu Carlos Machado, a Biblioteca Pública e Arquivo Regional de Ponta Delgada, o Mercado da Graça, o Teatro Micaelense, o Coliseu Micaelense, o Jardim António Borges, as Grutas do Carvão, o Forte de S. Brás, a Igreja do Santo Cristo, a Igreja de S. José e da Matriz, um variado conjunto de hotéis, etc.

Também é na zona urbana que se encontra o maior aglomerado de escolas de diferentes níveis de ensino, para além das diversas Instituições de apoio de desenvolvimento cultural, que contribuem para a formação de uma zona em que as atividades culturais da comunidade escolar estão bastante desenvolvidas.

Ainda neste conselho localiza-se diversos Jardins-de-Infância e escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico tanto da rede pública como da rede privada, assim como as escolas do Ensino Secundário, Instituições particulares e de Solidariedade Social.

Relativamente à situação económica, este conselho apresenta importantes condicionalismos de desenvolvimento que são o resultado, de forma geral, das suas características geográficas e sócio económicas.

5.2.2. Caracterização da Escola

A Escola EB1/JI do Ramalho pertence à unidade orgânica da Escola Básica Integrada Canto da Maia (EBICM) que agrega vários estabelecimentos de ensino básico da rede pública

situados nas freguesias de São José, Santa Clara, Fajã de Cima, Fajã de Baixo, o Infantário de Ponta Delgada. Dos órgãos de administração e gestão, centralizados na EBICM, fazem parte a Assembleia de Escola, o Conselho Executivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho de Núcleo.

A escola localiza-se na extremidade poente do Ramalho em frente ao aeroporto, numa zona dormitório de Ponta Delgada. Caracteriza-se por ser um edifício que se encontra num bom estado de conservação e que apresenta uma estrutura designada por “P3”. (Cf. Anexo IV)

Relativamente aos recursos físicos, nesta escola funcionam quatro salas do 1º Ciclo do Ensino Básico e duas do Jardim de Infância.

Existem também, quatro pequenos gabinetes, em que dois destes funcionam como gabinetes de apoio, um como sala de professores e de reuniões, sendo que neste gabinete estão instalados o telefone e a fotocopiadora, e, ainda existe outro espaço destinado ao material de Educação Física.

O polivalente, para além de ser o espaço onde se desenvolvem as atividades de Educação Física, é ainda utilizado diariamente como refeitório e como espaço onde se desenvolvem as Atividades de Tempos Livres (ATL). É utilizado também como espaço de animação quando ocorrem as festas ou reuniões de pais.

Anexa a este espaço, a cozinha serve de apoio ao refeitório ou às atividades de culinária que, eventualmente, se possam realizar na escola.

Todos os espaços interiores da escola são, bem iluminados e razoavelmente equipados. Atualmente, há a necessidade de enriquecê-los e atualizá-los com vista à satisfação das necessidades que advêm das novas exigências e desafios curriculares, bem como o do aumento do período das atividades letivas, nomeadamente da construção de um refeitório, de uma sala multimédia, construção de espaços exteriores cobertos e de um espaço destinado a arrumações.

Relativamente ao recreio, este caracteriza-se por ser amplo e composto por uma zona de campo de jogos e, para além de ser um espaço destinado a brincadeiras nas horas de intervalo, é também aproveitado para a lecionação das aulas de Educação Física quando as condições atmosféricas o permitem.

Quanto aos recursos humanos, a escola dispõe de um corpo docente e não docente, constituindo assim um núcleo “precioso” para que se possa levar a cabo e cumprir os objetivos propostos tanto no Projeto Educativo de Escola bem como no Projeto Curricular de Escola e respetivos Projetos Curriculares de Turma/Grupo.

Assim sendo, a escola é formada por um Conselho de Núcleo composto por: quatro docentes do 1º Ciclo; um docente do Ensino Especial; um docente que leciona Inglês; um docente de apoio/substituição; duas Educadoras de Infância e um docente de Educação Física, sendo este último responsável pela lecionação no Pré-Escolar e no 1.º CEB, em coadjuvação com os educadores/professores titulares de turma. Há que mencionar que todo este núcleo está sob a coordenação de uma professora do 1º Ciclo.

Para além destes profissionais que atuam de forma direta com as crianças, a escola dispõe de duas assistentes operacionais.

Esta escola tem cerca de 100 alunos repartidos pelos dois níveis de ensino que funcionam na escola.

5.3. Caracterização do Estágio Pedagógico

5.3.1. Educação Pré-Escolar

Segundo o princípio geral definido pela Lei Quadro da Educação Pré-Escolar “(...)a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar a acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.”

Assim sendo, as “situações e oportunidades de aprendizagem” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997:14) são planificadas de acordo com três áreas de conteúdo, nomeadamente: a Área de Formação Pessoal e Social; a Área de Expressão e Comunicação e a Área de Conhecimento do Mundo. A Área de Expressão e Comunicação está subdividida em três domínios, são eles: Domínio das Expressões (Expressão Motora, Expressão Dramática, Expressão Plástica e Expressão Musical); Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Domínio da Matemática.

Das três áreas de conteúdo enunciadas, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar destacam a Área de Formação Pessoal e Social como “*transversal*” e “*integradora*”. Transversal uma vez que “(...) todas as componentes curriculares deverão contribuir para o desenvolvimento nas crianças de atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida”, e integradora dado que é uma área que “(...) enquadra e dá suporte a todas as outras” (Ibid:51), pois os seus pressupostos atravessam a Área de Conhecimento do Mundo e a Área de Expressão e Comunicação e os seus respetivos domínios.

A Área de Expressão e Comunicação abarca vários domínios. É dever do Educador relacioná-los, uma vez que, “(...) eles se referem à aquisição e à aprendizagem de códigos que são meios de relação com os outros, de recolha de informação e de sensibilização estética, indispensáveis para a criança representar o seu mundo interior e o mundo que a rodeia.” (Ibid:56). Salienta-se o facto de esta ser uma área, que devido às suas características, é considerada básica, dado que, “(...) engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem (...) e (...) engloba instrumentos fundamentais para a criança continuar a aprender ao longo da vida.” (Ibidem)

Quando a criança ingressa na educação pré-escolar já possui um vasto leque de experiências que provêm do mundo que a rodeia. Assim sendo, a criança “(...) já construiu algumas ideias sobre as relações com os outros, o mundo natural e construído pelo homem, como se usam e manipulam os objectos” (Ibid:79).

O espírito de curiosidade é intrínseco do ser humano, principalmente manifestado na fase da infância, portanto, cabe ao Educador estimular e fomentar esse espírito, associado à Área de Conhecimento do Mundo, proporcionando à criança “(...) oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo.” (Ibidem)

Com a sua entrada para a educação pré-escolar, a criança terá oportunidade de interagir com outras crianças e com outros adultos, alargando assim as suas inter-relações pessoais. Deste modo, criança irá aprender a tomar consciência de si e do outro, respeitando os seus valores. Este contacto com esse contexto educativo, não só permitirá o confronto com diferentes valores mas também influenciará a construção dos valores da própria criança.

Tendo em conta que o processo de aprendizagem da criança faz-se através da sua interação com o meio físico e social que a envolve, o espaço da sala do Jardim de Infância está organizado de acordo várias áreas de trabalho bem definidas. Essa organização “(...) permite à criança actuar de forma independente e com o máximo de controlo possível sobre o ambiente que a rodeia.” (Hohmann *et al* 1976:51), sendo um fator fundamental para a promoção da autonomia e do respeito mútuo, permitindo, desse modo, que as crianças construam o seu saber de forma natural e ativa.

Paralelamente à organização espacial existe a organização temporal que no Jardim de Infância é designada por rotina diária.

Segundo, Hohmann *et al* “(...)uma rotina diária no jardim de infância, coerente ao longo do tempo dá às crianças de três e quatro anos um modo específico de compreenderem o tempo.” Por esta razão a rotina permite que as criança estruturam o seu trabalho evitando a “(...) preocupação de terem de decidir o que vem a seguir (...)” (Ibid:81)

Em suma, o papel de Educador passa por conhecer e perceber os pressupostos em que se baseia a Educação Pré-Escolar, para que depois possa planear o ambiente educativo, proporcionando ao seu grupo de crianças a oportunidade de desenvolverem as suas potencialidades e compreenderem as suas limitações.

5.3.1.1. Caracterização do Grupo de Crianças

O grupo de crianças com quem era composto por um total de treze crianças, sendo que quatro eram do sexo masculino e nove do sexo feminino. Três destas crianças frequentavam pela primeira vez o jardim-de-infância, nove pela segunda vez e uma pelo terceiro ano consecutivo.

No que diz respeito à faixa etária destas crianças, a média de idades situava-se nos 5 anos, (na medida em que uma criança tinha três anos, cinco crianças tinham quatro anos, seis tinham cinco anos e uma com seis anos). Atendendo assim, à diversidade das idades existentes na turma, esta caracteriza-se por ter características próprias.

Saliente-se que, neste grupo, não existia nenhuma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Relativamente à proveniência das crianças, a maioria provém de diferentes localidades da cidade de Ponta Delgada.

O grupo mostrava-se muito interessado, participativo e é muito recetivo, principalmente, a novas experiências de aprendizagem.

Tendo em conta a Área de Formação Pessoal e Social, independentemente da variedade de idades, o grupo era bastante homogéneo em termos relacionais, uma vez que já tinham adquiridas regras básicas de convivência, o que lhes permitia uma maior autonomia e uma boa convivência entre os seus pares.

Relativamente ao horário escolar, o grupo encontrava-se em regime de horário normal, das 9:00 às 12:30 (período da manhã), com intervalo para o lanche das 10:15 às 11:00 e, no período da tarde, das 13:45 às 15:15. No período de almoço, entre as 12:30 e as 13:45, cinco destas crianças almoçavam na escola, (duas beneficiam do II escalão e uma do IV escalão) enquanto que as restantes ficavam ao cuidado dos pais.

Após o horário letivo, das treze crianças, sete frequentavam o ATL. O ATL funciona no polivalente da escola, pelo que as crianças não eram obrigadas a deslocar-se para outro edifício.

Em termos familiares, a maioria destas crianças provinham de famílias com um nível socioeconómico médio/elevado. As famílias caracterizavam-se por serem pequenas com ambos os pais/encarregados de educação a trabalhar, existindo alguns deles com formação universitária ou profissões liberais.

5.3.1.2. Caracterização da Sala do Pré-Escolar:

5.3.1.2.1. Organização dos Espaços Pedagógicos

A sala sendo um espaço pedagógico deverá ser pensado e planificado conforme os interesses e necessidades evidenciadas pelas crianças. Além disso, a sua organização deverá obedecer a determinados princípios estéticos e de segurança, para que a criança estabeleça uma relação estável consigo própria, com as outras crianças e adultos e com os objetos e materiais que estão disponíveis à sua volta.

Estando inseridas num espaço organizado e funcional as crianças poderão fortalecer as suas aprendizagens de forma contínua e ativa, para além de contribuir para a fomentação da sua progressiva autonomia e do seu desenvolvimento integral.

Neste sentido, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar alertam para “A reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo.” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997:38)

Cabe ao educador de infância estar atento a esses aspetos e pequenos “sinais” para que possa adaptar o espaço às características do grupo de crianças com quem trabalha.

Assim sendo, a escolha dos materiais e das atividades a desenvolver devem estar estritamente ligadas ao desenvolvimento emocional, sentimental e cognitivo da criança. Por isso, é que, à medida que as experiências da criança se vão tornando mais ricas, ela vai tendo uma maior necessidade de interagir com uma diversidade de materiais e de desenvolver atividades mais complexas.

Atendendo à importância da organização dos espaços pedagógicos, a sala do pré-escolar onde a formanda desenvolveu o estágio pedagógico encontrava-se organizada por

diferentes áreas, sendo elas: a área dos jogos; a área da modelagem; a área da biblioteca; a área do acolhimento, a área da casinha; a área do desenho/pintura; a área da garagem e de outras que poderiam surgir ao longo do ano letivo. (Cf. Anexo V)

A área do acolhimento era porventura um dos espaços mais importantes, porque correspondia ao espaço onde começava o dia das crianças.

O dia iniciava com a canção do Bom Dia, onde todas as crianças participavam e desejavam um dia umas às outras; depois eram marcadas as presenças, para tal cada criança se deslocava até ao placard e colocava o símbolo correspondente ao dia da semana junto do seu nome/fotografia; de seguida era nomeado o chefe de equipa e este tinha como tarefas fazer a contagem das presenças, identificar alguns números indicados pela educadora no placard dos números, indicar qual era o mês que estávamos e dizer o nome dos restantes meses, com a ajuda do placard, verbalizar as estações do ano, indicar as figuras geométricas apontando para as suas representações.

Este espaço também se caracteriza por ser essencialmente pela partilha e troca de vivências entre as crianças o que por conseguinte, promove a socialização, desenvolve a linguagem e, muitas vezes, estimula a capacidade de reflexão.

No contexto de estágio reflexão estava sempre presente, pois havia uma necessidade constante de fazer com que as crianças refletissem sobre determinada ação/situação ou apenas recordassem as atividades que tinham desenvolvido durante o dia, ou até mesmo durante uma parte do dia. Era muito comum recordar as atividades realizadas, porque por um lado era uma forma de apelar para a capacidade de memória e de síntese das crianças, e por outro, era uma estratégia de articulação e interligação das atividades propostas.

A área da biblioteca era composta por uma estante que fazia a divisão física entre a área do acolhimento e a área da casinha. Nesta estante havia diversos livros sobre variados temas, permitindo às crianças a possibilidade de escolha de acordo com os seus interesses. Depois de escolherem os livros as crianças sentavam-se na manta a manuseá-los, esse momento podia ser feito de forma individual ou em pequenos grupos de crianças.

Esta área onde as crianças têm a oportunidade de contactarem com os livros faz com que as crianças se sintam mais motivadas para a leitura e desenvolvam o gosto pelos livros, pois “(...) é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética (...) as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças (...) suscitam o desejo de aprender a ler (...)”. (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar 1997:70).

A área da casinha é um “(...) centro de «simulação» e de desempenho de papéis” onde “os pequeninos têm a oportunidade de reunir e representar tudo o que sabem acerca das pessoas e dos acontecimentos que observam e experimentam (...)” (Hohmann *et al* 1976:56)

A criança ao brincar nesse espaço tem acesso a determinados materiais e utensílios que fazem parte do seu cotidiano, nomeadamente, pratos, talheres, copos, panelas, entre outros objetos de uso corrente e que fazem parte do mobiliário de uma casa.

Toda essa organização dá às crianças “(...) a possibilidade de trabalharem em conjunto, de exprimirem sentimentos e ideias e de utilizarem a linguagem para comunicarem os seus papéis e responderem às necessidades e pedidos dos outros.” (Ibidem)

Na área dos jogos as crianças tinham a possibilidade de montarem puzzles jogarem ao dominó e de realizarem outros jogos de encaixe. Tal como acontecia na área da biblioteca, as crianças escolhiam os jogos que estavam dispostos na estante e iam para as mesas que se situavam junto daquela área, podiam jogar individualmente ou em grupos. Através dos jogos desenvolviam várias noções ligadas, por exemplo, ao Domínio da Matemática como a cor, o tamanho, a forma dos objetos, a associação de imagens, classificação de objetos, recolher semelhanças, etc.

Junto desse espaço se localiza a área da garagem, onde as crianças tinham uma série de meios de transporte, de vários tamanhos à sua disposição e podiam manuseá-los sobre um tapete “cidade”, com ruas e edifícios graficamente representados.

Destinada à área do desenho/pintura estavam dois conjuntos de três mesas retangulares agrupadas, em seu redor estavam os armários com os materiais de desenho, de pintura, de recorte entre outros que fossem necessários para trabalhos artísticos manuais. Mesmo ao lado desse espaço estava situada uma mesa redonda de apoio, onde as crianças podiam realizar vários trabalhos de modelagem com a plasticina.

Estes espaços de desenho/pintura e de modelagem assumem um papel preponderante ao nível do desenvolvimento da motricidade fina, do controlo óculo-manual, entre outras.

Esta organização por áreas é essencial para promover a autonomia nas crianças, o respeito mútuo, permitindo, assim, a todas as crianças a possibilidade de construírem o seu saber de forma natural e mais ativa.

Em suma e citando Hohmann *et al* (1976:51) “(...) as crianças aprendem melhor num ambiente estimulante mas organizado, no qual podem fazer escolhas e agir sobre elas.”

5.3.1.2.2. Organização da Rotina Diária

No que concerne à rotina diária, poder-se-á dizer que “(...) Uma rotina é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão (...)” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997:40), proporcionando à criança o domínio do tempo das atividades habituais. Pois, numa sala bem organizada em que a rotina diária já seja conhecida o grupo organiza-se melhor entre si e por conseguinte permite-me atender a pedidos individuais.

A rotina diária é algo que as crianças deverão assimilar desde muito cedo uma vez que se traduz também como confiança pessoal, liberdade de movimentos e uma maior capacidade de autonomia, permitindo à criança estruturar o seu trabalho evitando situações de ansiedade e receios.

Desta forma, a rotina não pode ser considerada como um momento de preenchimento de tempo, mas sim como mais um momento em que as crianças devem realizar aprendizagens.

De acordo com estes conceitos essenciais, observamos que a rotina diária do pré-escolar está dividida em dois períodos, o período da manhã e o período da tarde.

O momento da chegada é o momento mais importante do dia para o diálogo em grupo ou individualizado, onde o educador utiliza uma linguagem simples, com um tom coloquial. Além disso, o momento do “acolhimento” constitui um elemento fundamental para o decurso do dia.

A sala do Jardim de Infância é um espaço onde são realizadas as mais diversas atividades em grupo, tais como: o acolhimento, leitura e reconto de histórias, entoar canções, realizar dramatizações, efetuar jogos de movimento, atividades de expressão plástica, entre outras atividades.

Para além, da sala de atividades o exterior é, também normalmente, um local muito desejado pelas crianças, uma vez que proporciona não só o contacto com o meio exterior, como também favorece momentos de libertação de energias.

O momento da higiene é importante, não só, para incutir alguns hábitos essenciais para um crescimento sadio, mas também para incentivar as crianças a serem autónomas. Este decorre sempre que necessário e, preferencialmente, antes da entrada na sala e antes das refeições.

Relativamente ao lanche do período da manhã são crianças que o trazem para escola, sendo que a escola fornece, caso a criança queira, um pacote (250ml) de leite branco. Quanto à refeição do almoço, existe um grupo considerável de crianças que tem a possibilidade de ir almoçar a casa, enquanto os restantes almoçam, no refeitório. A refeição é confeccionada pela Imprensa ITAU e adquirida pelos alunos mediante a compra de uma senha.

O tempo em que decorrem as atividades letivas desta sala do Pré-Escolar está organizado da seguinte forma:

5.3.1.2.2. Descrição da Rotina Diária

Tabela 15 – Rotina Diária da Educação Pré-Escolar

Período da Manhã	
Quando as crianças chegam à escola	- Tiram os casacos e as mochilas. - Dirigem-se para o <i>hall</i> junto da sala e esperam pela educadora.
(9h-10:15)	- Acolhimento na manta (conversa) - Canção do “Bom Dia”; - Identificação do chefe do dia. - Identificação do dia da semana - Marcação de presenças. - Contagens dos meninos presentes/ausentes - Identificação do mês, de alguns números, de algumas letras, das figuras geométricas, do estado do tempo e da estação do ano. - Atividades curriculares. - Atividades livres.
Antes do lanche	- Higiene
10:15-11h Intervalo para o lanche	- Lanche no refeitório da escola. - Recreio.
Antes da entrada para a sala	- Higiene
11h-12:30	- Atividades curriculares. - Atividades livres.
Antes do almoço	- Higiene
12:30-13:45 Intervalo para o almoço	- Almoço na escola (5 crianças). - Almoço fora da escola (8 crianças). - Recreio.
Antes de entrada para a sala	- Higiene
Período da Tarde	
(13:45-15h)	- Acolhimento. - Canção da “Boa Tarde”. - Conversa sobre o almoço. - Atividades curriculares. - Atividades livres.

5.3.1.2.3. Macro Estratégias de Atuação e Atividades Desenvolvidas no Âmbito do Ensino do Pré-Escolar

Todas as intervenções realizadas tiveram em conta as problemáticas apresentadas tanto no PEE, como no PCT, e ainda no PAA. Além disso, a prática pedagógica aconteceu, em grande parte, de acordo com as necessidades e características do grupo e segundo as orientações da Educadora Cooperante, sendo ela o nosso elo de ligação com o grupo de crianças.

Por esse motivo, as temáticas das intervenções, inicialmente, não foram calendarizadas, pois iam sendo definidas semanalmente com o decorrer da prática.

Como já foi mencionado, o “centro” das nossas intervenções foram as crianças, as suas particularidades e dificuldades. No entanto, a motivação e expectativa evidenciadas pelas crianças, muitas vezes, contribuiu também para nortear as nossas intervenções.

Assim sendo, a intenção da formanda foi partir das vivências e experiências das crianças para promover novas aprendizagens e desenvolver competências a diversos níveis.

Para tal, a formanda apostou numa grande diversidade de materiais que, na maior parte das vezes, eram construídos pelas próprias crianças, permitindo, deste modo, um maior envolvimento das crianças no seu processo de aprendizagem.

O uso das novas tecnologias foi também uma das propostas da formanda ao nível dos recursos materiais a utilizar na sala, uma vez que, “(...) a utilização dos meios informáticos, a partir da educação pré-escolar, pode ser desencadeadora de variadas situações de aprendizagem, permitindo a sensibilização a um outro código, o código informático, cada vez mais necessário.” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997:72)

Neste sentido, dá-se aqui um exemplo de uma das intervenções em que foi explorada a “Lenda das Amendoeiras”, através de um vídeo interativo, pôde-se constatar que, o facto de a história ser interativa permitiu que todas as crianças participassem de forma direta na história, através do manuseamento do rato para arrastar as diversas imagens para os seus devidos lugares. Além disso, as crianças estavam entusiasmadas e não demonstravam receios na utilização do computador, pois para muitas crianças da sala era um material que lhes era bastante familiar.

Além das estratégias relacionadas com os recursos materiais, para o planeamento das atividades foram contempladas todas as três áreas de conteúdo: Área de Formação Pessoal e Social; Área de Conhecimento do Mundo; Área de Expressão e Comunicação e, foi nesta

última, no domínio da Expressão Motora, que a formanda reforçou as suas estratégias de atuação.

Todavia a articulação entre as várias áreas de conteúdo foi outro dos nossos intentos e que esteve presente, sempre que possível, ao longo das intervenções, a fim de possibilitar às crianças um conjunto mais vasto de oportunidades enriquecendo o seu processo de aprendizagem.

Considerando que no decorrer do estágio houve uma área norteadora, pretendeu-se, desenvolver a área da Expressão Motora no sentido de averiguar de que modo a este domínio, numa perspetiva de interdisciplinaridade interna e externa, poderiam estar associadas várias potencialidades pedagógicas no sentido de contribuir para o desenvolvimento multidimensional da criança, através de competências essenciais e transversais, que se revelavam numa dupla dimensão: de formação pessoal e de ganho(s) de aprendizagem.

Neste sentido, semanalmente, foram elaboradas sequências didáticas onde estavam explícitas as intenções de trabalho para os dias de intervenção de cada semana no contexto do nosso estágio na educação pré-escolar. Para tal, foi elaborada uma tabela de planificação que sistematizam as atividades pospostas em função dos seguintes tópicos: dias da intervenção e a temática a ser trabalhada; competências (específicas e transversais); áreas de conteúdo trabalhadas e atividades realizadas. (Cf. Anexo VI)

De seguida, apresenta-se um quadro que tem como finalidade sintetizar, por semanas, as áreas de conteúdo trabalhadas pela formanda. Além disso, mostra os momentos dedicados à exploração da temática do relatório, que serão relatados e analisados de forma reflexiva no ponto que se segue.

Tabela 16 - Síntese das Áreas de Conteúdo Trabalhadas no Pré-Escolar

Áreas de conteúdo		Semanas de intervenção					Total	
		1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a		
Conhecimento do Mundo		X	X	X	X	X	5	
Formação Pessoal e Social		X	X	X	X	X	5	
Expressão e Comunicação	Domínio das Expressões	Motora		X		X	X	16
		Dramática	X	X	X	X		
		Musical	X		X	X	X	
		Plástica	X	X	X	X	X	
	Linguagem Oral e abordagem à escrita	X	X	X	X	X	5	
Matemática	X		X	X		3		

A gestão do tempo no que se refere à prática educativa na Educação Pré-Escolar foi realizada de forma mais livre, ou seja, o tempo não era todo repartido por tempos letivos pelas várias áreas curriculares, como acontece no âmbito do 1.º Ciclo. No entanto, importa referir que o tempo para a lecionação da Expressão Motora era o único que estava previamente definido, e era lecionado em regime de coadjuvação entre o Educador Titular e o Professor de Educação Física da turma, limitando-se o número de intervenções realizadas na área, a três das cinco intervenções previstas.

Observando a tabela 16, acima exposta, pode-se verificar que as restantes áreas de conteúdo, relativas ao Conhecimento do Mundo, à Formação Pessoal e Social e Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, foram continuamente trabalhadas ao longo de todas as intervenções da formanda. Apesar disso, as restantes áreas também foram tidas em conta sempre que era oportuno, sendo que o principal foco de análise foi o momento de Expressão Motora que decorria à 3ªfeira, no período da manhã (9:15-9:45), com uma duração média de 30 minutos.

O momento de prática pedagógica na EM/EEFM foi sempre planificado tendo como base a estrutura de um aula de EF, que deverá abarcar, três partes distintas, são elas:

- a parte inicial - deve ser realizada uma breve contextualização sobre o que irá ser trabalhado naquele momento, depois disso deverá haver um tempo para o “aquecimento” cuja duração é, geralmente, reduzida, no qual se incide a atenção em exercícios de mobilização;
- a parte principal - correspondente ao foco na área e conteúdos que se quer trabalhar
- a parte final - destinada aos exercícios de relaxamento e descontração e de uma breve reflexão sobre o desenvolvimento das atividades na aula.

5.3.1.3. Relato e Análise Reflexiva de Práticas Pedagógico-Educativas Referentes à Temática do Estágio: Ser e Aprender com a Educação Física

Na nossa prática pedagógica decorreram três momentos de intervenção na Expressão Motora onde a interdisciplinaridade esteve patente, ou seja, ao planificar havia a preocupação de estabelecer uma interligação com os conteúdos/temáticas de outras áreas, que tinham sido propostos para serem trabalhados e abordados nos dias da intervenção da formanda. Desta forma, o principal objetivo era fazer com que o momento de EM não decorresse de forma dissociada com o que estava a ser trabalhado dentro da sala, mas sim, como forma

complementar de consolidação de aprendizagens, pela aquisição de competências essenciais (EM e outras áreas) e transversais, tornando o processo de aprendizagem ativo e integrador.

Assim sendo, foram eleitos dois momentos de prática pedagógico-educativas na EM.

O primeiro momento, escolhido para análise da temática a explorar – Árvores, ocorreu na 2.^a semana de intervenção, mais especificamente no dia 5 de abril, e vinha do seguimento das atividades que tinham sido levadas a cabo pela Educadora Cooperante. Além da temática era necessário ter em consideração a época festiva em que nos encontrávamos, nomeadamente a Páscoa. Assim sendo, na preparação da nossa sequência didática houve a necessidade de articular todos esses fatores para que a lecionação decorresse de forma estruturada e integradora ao nível das experiências de aprendizagens a proporcionar às crianças.

Neste sentido, a intervenção teve por base uma lenda tradicional portuguesa intitulada “*Lenda das Amendoeiras*” e, a partir desta foi possível fazer uma breve alusão a várias árvores de fruto, designadamente através da dinamização de um jogo denominado “*O Dominó dos Frutos*”.

Embora o tema das amendoeiras se enquadrasse na área de Conhecimento do Mundo, a área central destes dois dias de prática educativa foi a Expressão e a Comunicação, pelo que as competências que se pretendiam desenvolver ao longo das atividades se situavam ao nível da linguagem e da compreensão oral e ainda a abordagem à escrita.

No entanto, as atividades foram bastante diversificadas para que também as outras áreas fossem contempladas.

Tendo em conta que a Expressão Motora era do especial interesse da formanda foi, obviamente, contemplada, proporcionando às crianças um momento onde predominava o lúdico e o movimento corporal. Pois, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997:58) é importante a “(...) diversificação das formas de utilizar e sentir o corpo”.

Neste sentido, foi criado uma espécie de um cenário que estimulava a imaginação das crianças, pois durante todo esse momento cada criança desempenhava o papel de um “coelhinho”, isto com o intuito de fazer uma ligação com a época festiva da Páscoa.

O momento de Expressão Motora foi planificado tendo como base a realização de um circuito. Porque essa estrutura, na ótica da formanda, permite a rotação dos vários grupos de crianças pelos diversos exercícios e, além disso previne “momentos mortos” entre os exercícios.

Os exercícios que foram propostos às crianças permitia a exploração e combinação de diferentes formas de movimento, possibilitando, assim uma melhor forma de tomada de consciência em relação aos “(...) diferentes segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações, facilitando a progressiva interiorização do esquema corporal e também a tomada de consciência do corpo em relação ao exterior (...)” (Ibidem). Ou seja, ajudando à criança a situar o seu corpo no espaço e em relação aos objetos, por exemplo, tendo em conta a noção de lateralidade, noção de equilíbrio, entre outros.

Um dos aspetos a ter em conta aquando a planificação de um momento dessa natureza prende-se com a sua estrutura e de como este deve ser organizado, isto é, há determinados procedimentos que se devem seguir.

Como tal, um momento de aula da área da Expressão Motora deverá abarcar, pelo menos três partes distintas, são elas: a parte inicial, a principal e a final. Na parte inicial deve ser realizada uma breve contextualização sobre o que irá ser trabalhado naquele momento, depois disso deverá haver um tempo para o “aquecimento” cuja duração é, geralmente, reduzida, no qual se incide a atenção em exercícios de mobilização; de seguida decorre a parte principal correspondente ao foco na área e conteúdos que se quer trabalhar e, por fim a parte final destinada aos exercícios de relaxamento e descontração e de uma breve reflexão sobre o desenvolvimento das atividades na aula.

Apresenta-se agora a descrição do momento de Expressão Motora acima já contextualizado.

No dia 5 de abril, a prática educativa teve início pelas 9h, com a habitual rotina do acolhimento das crianças na sala. Embora, nesse dia não houvesse tempo de realizar todos os passos referentes a esse momento, pois por volta das 9:15min iria decorrer o momento de Expressão Motora.

Chegado o momento, o chefe do dia fazia a chamada das crianças formando, assim, o comboio para que as crianças se deslocassem de forma ordenada até ao polivalente, que era o espaço onde iria decorrer a aula de Expressão Motora.

Já no polivalente as crianças sentavam-se no banco que lá existia para que ouvissem com atenção com que se ia fazer naquele momento. Esse momento foi fundamental para que as crianças entrassem na dinâmica da aula, ou seja, foi-lhes explicado que durante aquela aula teriam que desempenhar o papel de coelhos.

Posteriormente decorreu o momento de aquecimento onde se dinamizou o tradicional “jogo das cadeiras”, que nesse contexto foram substituídas por arcos, que seriam as tocas dos

nossos coelhos. Os arcos foram dispostos em número inferior ao número das crianças. Este jogo foi acompanhado com música e assim que esta parasse, as crianças teriam que procurar uma toca rapidamente. A criança que ficava sem arco era eliminada do jogo e antes de continuar novamente a música, retirava-se outro arco, de maneira a que esteja menos um arco, relativamente ao número de crianças.

O jogo escolhido para o momento inicial da aula decorreu muito bem, pois era do conhecimento geral de todas as crianças, o que acabou por facilitar o seu desenvolvimento. Além disso, no que diz respeito às regras de funcionamento inerentes a esse jogo, estas não foram um obstáculo ao seu desenvolvimento, precisamente pelo facto de ser jogo muito recorrente e ser alvo de várias adaptações. Logo, as crianças aderiram de imediato à dinâmica do jogo e desempenharam o seu papel de coelho muito bem. Pelo que foi observado as crianças ao se deslocarem ao som da música, imitavam a forma de locomoção desses animais, saltando de pés juntos.

Embora neste jogo só haja um vencedor, as crianças não encararam isso como uma competição, mas sim como um simples jogo, pois, à medida que as crianças ficavam fora do jogo não se demonstravam desmotivadas por não terem conseguido se manter no jogo, muito pelo contrário, rapidamente faziam entre elas uma roda e dançavam ao som da música, enquanto decorria o jogo. No fundo, era como se estivesse a realizar dois jogos em simultâneo.

Posteriormente a esse jogo apresentado no momento de aquecimento decorreu o momento principal da aula, para a qual foi preparado um circuito dividido em quatro estações. Para a realização deste circuito foi preciso dividir as crianças em quatro grupos pequenos, distribuindo-as pelas quatro “estações”. (Cf. Anexo VII)

A escolha dos grupos foi da responsabilidade da formanda e não seguiu nenhum critério em específico. Depois de constituídos os grupos de forma heterogénea, para permitirem a interajuda e cooperação. Antes de os grupos serem distribuídos pelas várias estações, a formanda explicou exemplificando o que deveria ser feito em cada estação, enquanto as crianças escutavam muito atentas.

Depois, os grupos foram distribuídos pelas quatro estações e foi-lhes dada a orientação sobre como deveriam rodar aquando a ordem da formanda, isto é, no sentido dos ponteiros do relógio. Essa indicação é fundamental para a “(...) facilitar a tomada de consciência da posição e orientação no espaço, (...)” por parte da criança. (Ibid:75) Cada grupo estava cerca de 5 minutos em cada estação. Importa referir que numa das estações, onde

as crianças tinham que se deslocar em cima de um banco sueco, com o objetivo de trabalhar o equilíbrio, as mesmas tinham que transportar uma cenoura em ponto “gigante” (Cf. Anexo VII). Esse acessório funcionou como sendo mais uma forma de recriar o tal “cenário”, onde as crianças desempenhavam o papel de coelhos e como tal teriam que transportar a cenoura, alimento ligado ao regime alimentar desses animais. Este além de ser um momento de Expressão Motora estava interligado com aspetos da área de Conhecimento do Mundo, uma vez que, essa área pressupõe o conhecimento de “ (...) conteúdos relativos à biologia, (...)”, tais como: os animais, o seu habitat, os seus costumes e alimentação. (Ibid:81)

No decorrer da atividade a formanda circulava pelo espaço, supervisionando a atividade, isto é, por um lado de verificar se as crianças estavam a ter alguma dificuldade em executar determinado exercício e prestar auxílio sempre que necessário e, por outro lado manter o controlo sobre o grupo de crianças.

Finalizado esse momento as crianças orientadas pela formanda formaram uma roda e depois sentaram-se no chão e cruzaram as pernas e, ao som de uma música calma as crianças iam realizando as ações `indicação do que a formanda estava a relatar. Esse momento foi uma espécie de dramatização que surgiu como forma de sintetizar o que foi vivenciado pelas crianças no seu papel de coelhos durante aqueles 30 minutos.

Neste sentido, a formanda deu a seguinte orientação:

- Vamos todos para a nossa toca, está na hora de descansar, já brincamos bastante, saltamos, corremos, agora vamos fechar os olhinhos e respirar bem fundo, vamos encher os pulmões de ar e vamos vazar, (repetir 3xs), vamos dizer que sim com a cabeça (repetir 3 xs), agora vamos dizer que não (repetir 3 xs) rodar a cabeça (repetir 3 xs para o lado direito e para o lado esquerdo), agora vamos esticar o braço direito para cima e agora para à frente, agora vamos ao braço esquerdo para cima e para à frente, agora vamos puxar o joelho direito para junto do queixo e vamos esticar, agora vamos ao joelho esquerdo puxá-lo para junto do queixo e vamos esticar, vamos cruzar as pernas.

Terminada essa parte de relaxamento era importante realizar com as crianças a arrumação do espaço e do material utilizado na arrecadação. Para tal, as crianças se mantiveram-se em roda e em pequenos grupos designados pela formanda levantavam-se e iam arrumar o material e depois voltavam ao seu lugar. Quando o material ficou todo arrumado, as crianças levantaram-se, formaram uma fila para se deslocaram para o *hall* de entrada da sala onde lavaram as mãos e só depois foram para a sala.

Depois de descrito o primeiro momento pedagógico selecionado há que fazer uma análise reflexiva sobre o mesmo, com a finalidade de perceber quais os aspetos que falharam e quais os que resultaram.

A análise será realizada seguindo dois pontos distintos, o primeiro ponto diz respeito ao comportamento que foi observado nas crianças e, o segundo é referente à intervenção da formanda durante a leccionação daquela aula de expressão motora.

Tendo em conta o que foi observado podemos concluir que:

As crianças aderiam muito bem às atividades planificadas para a aula. Além disso, entraram no jogo simbólico que envolvia toda a dinâmica de aula, e estavam entusiasmados e motivados para aquele momento. Ao visualizar esse comportamento a formanda tomou consciência do quão é importante nessa fase de desenvolvimento esse jogo e a fantasia são extremamente importantes, não só para motivar e cativar as crianças para alguma atividade, mas também para que elas possam desenvolver a sua capacidade de imaginação aquando da realização das atividades de coordenação e os jogos de motricidade. Há vários estudos que comprovam que o jogo simbólico ou imaginativo é importante no desenvolvimento da criança. Nesta linha de pensamento Piaget (1962) citado por Sousa refere que “o jogo simbólico é uma actividade natural da criança onde ela desenvolve de modo muito especial as suas capacidades intelectuais.” (Sousa, 2003:18). Le Boulch acrescenta que “o jogo simbólico adquire muita importância na medida em que, agindo num mundo imaginário, a criança pode satisfazer os seus desejos.” (2001:85)

Tal como foi referido na parte principal da aula foi realizada em grupo. Esta foi uma estratégia não só de controlar todo o grupo, mas de possibilitar às crianças um momento de socialização em pequeno grupo, onde tinham que demonstrar atitudes de “respeito” uns para com os outros e “saber esperar a sua vez” para realizar a atividade. Sendo que o grupo de crianças caracterizava-se por ser homogéneo ao nível relacional, dado que já tinham adquiridas as regras básicas de convivência, foi possível observar que as crianças evidenciavam uma boa convivência entre os seus pares. O que possibilitou a criação de um ambiente harmonioso propício ao desenvolvimento de competências.

Um outro aspeto que relevante foi o momento de arrumação dos materiais utilizados na aula, pois, permitiu que as crianças percebessem a importância da arrumação do espaço, desenvolvendo assim um maior respeito pelos materiais que são utilizados,

independentemente das atividades desenvolvidas e das áreas que estão a ser trabalhadas.

Relativamente à intervenção da formanda há a mencionar que de forma geral conseguiu levar a cabo o que tinha planificado. No entanto, a formanda sentiu alguma dificuldade em gerir o grupo de crianças, embora, para colmatar esse aspeto tenha dividido o grande grupo em grupos mais pequenos, por alguns momentos era difícil fazer o acompanhamento individualizado das crianças.

Apesar disso, a formanda conseguiu manter a ordem no grupo de crianças adequando e ajustando o seu tom de voz ao longo da aula de Expressão Motora. A adequação do tom de voz foi um aspeto importante, porque o espaço onde se decorreu a aula era mais amplo do que a sala e, sendo um momento onde as crianças se libertam, era normal que estas tivessem um comportamento diferente, que falassem mais alto o que, por vezes, prejudicava o entendimento entre a formanda e as crianças. Como forma de colmatar esse aspeto a formanda adotou um tom de voz mais sereno captando assim a atenção das crianças.

A gestão do tempo foi um dos aspetos positivos, porque foi importante a divisão da aula nas três partes que foram acima descritas, e acima de tudo, a formanda percebeu que o momento de relaxamento é fundamental, visto que permite que as crianças, depois de um período de agitação voltem à “normalidade”.

O segundo momento, escolhido para análise da temática a explorar – Explorar as potencialidades do nosso corpo, ocorreu na 3.^a semana de intervenção, mais especificamente no dia 17 de maio.

A quarta semana de intervenção teve como competência foco o desenvolvimento da capacidade de utilização do corpo, como instrumento de comunicação e expressão. Esta competência serviu como um suporte de todas as atividades propostas para aqueles dias de intervenção, permitindo assim uma interligação entre as variadas propostas de intervenção. Pois, apesar da Expressão Motora ser a área mais evidenciada, nestes dias de intervenção, pôde-se verificar que esta está estritamente relacionada e associada com variadas áreas de conteúdo nos respetivos domínios.

Assim sendo, a área de Expressão Motora revela-se de grande importância para o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças. Essa importância é justificada não só pelo carácter integrador e transdisciplinar que esta área comporta, mas também pelo conjunto de aprendizagens relevantes e significativas que poderá promover aos alunos.

Neste sentido, é fundamental que o educador propicie e desenvolva atividades diversificadas e que crie ambientes cada vez mais ricos e desafiadores.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997:58). “O corpo que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento e de cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem.”

Indo ao encontro da ideia explícita na citação anterior de que é através do nosso corpo, mais precisamente por meio dos sentidos, que se pode perceber muita coisa do que meio envolvente, contribuindo para a nossa sobrevivência e integração com o ambiente em que vivemos. Por esse motivo, é de extrema importância explorar o corpo de diferentes formas. Ou seja, conhecer realmente as potencialidades expressivas deste, pois é a partir da exploração do seu próprio corpo que se inicia a construção dos pensamentos e dos conhecimentos, assim como, a consolidação, combinação e aperfeiçoamento de habilidades motoras fundamentais.

Neste sentido, surge a escola como um ambiente altamente estimulante para essa exploração, dado que, são realizadas diversas atividades no âmbito das diferentes áreas de conteúdos que permitem uma melhor e diversificada forma de se explorar o corpo. Porém, não nos podemos esquecer de que quando a criança entra para a educação pré-escolar ela já é possuidora de algumas aquisições motoras básicas, como por exemplo andar, manipular objetos, etc.

Logo, a escola deve potenciar e desenvolver essas aquisições, de modo a permitir que cada criança aprenda qual a utilidade do seu corpo, para que o possa dominar melhor. Como afirma Vayer (1992:107) “É preciso entender como jogo corporal o conjunto das actividades através das quais a criança, em relação com as outras actividades que concorrem para a descoberta a organização do Eu, vai ser levada a descobrir e a viver de uma forma dinâmica o seu próprio corpo, ou seja, os elementos corporais e a coordenação de gestos. Essas mesmas actividades vão conduzi-la progressivamente a dirigir a sua acção, a tornar-se independente e a imaginar outras acções.”

Para tal, a criança terá que ser exposta a situações onde experimente diferentes formas de sentir e de utilizar o corpo, nomeadamente deslocar-se de várias formas, em direcções e ritmos diferentes, ou seja, de pés juntos, ao pé-coxinho, para a direita/esquerda, para cima/baixo, num ritmo rápido/lento/moderado, iniciar/parar, etc.

É a partir de atividades que incluem diversas formas de movimento como estas que a criança vai tomando cada vez mais consciência das possibilidades e das limitações dos diferentes segmentos que compõem o corpo. Este facto permite que a criança interiorize a noção de esquema corporal e também o relacione com o meio exterior envolvente.

É importante salientar o carácter comunicacional do corpo, pois este assume-se como meio de comunicação verbal e não verbal. A comunicação não verbal refere-se à capacidade de expressar sentimentos ou vivências através de gestos, mímica ou sons. Ou seja, através do corpo/sons as crianças poderão representar situações do seu quotidiano, estimulando a imaginação e a capacidade de improvisar.

Neste sentido, as experiências de atividades propostas tinham como principal objetivo proporcionar momentos onde as crianças poderiam explorar o seu corpo de uma forma lúdica, tendo em conta que, o brincar pode constituir um caminho do desenvolvimento cognitivo, sócio-afectivo e psicomotor na infância.

Apresenta-se agora a descrição do momento de Expressão Motora acima já contextualizado.

No dia 17 de maio, a prática educativa teve início pelas 9h, procedendo-se à habitual rotina do acolhimento das crianças na sala.

Pelas 9:15 lá se iniciou mais uma aula de Expressão Motora no polivalente da escola. A estrutura da aula foi a mesma que tinha sido adotada em intervenções anteriores, ou seja, manteve-se as partes constituintes de uma aula (inicial, principal e final), assim como, as estratégias adotadas: no momento inicial a componente lúdica e na principal foi realizado novamente um circuito.

No momento inicial as crianças tiveram a oportunidade de jogarem ao “Jogo do *Rei manda...*”. Segundo as várias descrições/versões deste jogo há uma criança que tem o papel de rei e que dá ordens ao grupo de crianças que joga. Essas ordens deverão variar bastante e ao dar as suas ordens o rei começa por dizer, “O rei manda...”. A título de exemplo poderá dizer: “O rei manda dar: dois saltos a pés juntos para a frente, um salto de gigante para o lado esquerdo, marchar no sítio, saltitar a pé coxinho para o lado direito, dizer o nome em voz alta, rodopiar duas vezes”, etc. ao ouvir a ordem as outras crianças terão que as cumprir.

Numa primeira fase do jogo as ordens foram dadas pela formanda. Posteriormente foi a vez de algumas crianças desempenharem o papel de rei. Dado à limitação de tempo não foi possível que todas as crianças passassem por esse papel, no entanto todos podiam contribuir com ideias para as ordens a dar.

Contrariamente ao que a formanda esperava o jogo gerou alguma confusão, no que diz respeito às suas regras de funcionamento. Pois, embora seja um jogo conhecido pela maioria das crianças, as regras apresentadas pela formanda eram um pouco diferentes daqueles que as crianças estariam habituadas a seguir quando jogavam este jogo no recreio. Ou seja, a intenção da formanda era de que as crianças todas ao mesmo tempo obedecessem às ordens dadas pelo rei, em vez de serem dadas ordens de forma individual.

A formanda apercebeu-se desse facto quando ao eleger uma criança para ser o rei e constatou que esta estava a dar ordens às crianças de modo individual. Perante esta situação a formanda parou de imediato o jogo para clarificar, uma vez mais, as regras do jogo e a partir daí as crianças acataram a regras propostas, embora tenham havido algumas crianças que se manifestaram dizendo *que no recreio não jogavam assim...*

O que é facto é que “regras são regras” e há que as cumprir! E foi esse o espírito que a formanda tentou inculcar nas crianças naquele momento. De acordo com Vayer a exploração do corpo implica uma certa autonomia por parte das crianças, embora seja necessário a presença e o contacto com o adulto, para que este faça gradualmente a introdução da regra, que funciona *como* “(...) um estímulo precioso, cujo sentido é conduzir a criança a dominar a sua acção, distinguir os seus elementos corporais, coordenar as suas acções com vista a uma realização definida.” (1992:108)

Terminado esse momento deu-se início à explicação do percurso, que foi o momento principal da aula. Este era composto por quatro estações (Cf. Anexo VIII). Mais uma vez se adotaram as mesmas estratégias e o grupo foi dividido em grupos mais pequenos e estes foram distribuídos pelas “estações”, onde cada grupo permanecia durante 5 minutos e, após este tempo rodavam no sentido dos ponteiros do relógio para outra estação.

O momento mais divertido e esperado pelas crianças foi a estação em que tinham que se deslocar em equilíbrio sentado no skate empurrado pelo colega. Este foi o momento mais apelativo do percurso, devido ao material que se usou, pois o uso do skate despertou especial interesse nas crianças e estas não demonstraram qualquer dificuldade no seu manuseamento e utilização.

Para o momento final propusemos que as crianças formassem uma roda, depois largassem as mãos e se sentassem no chão para que fizessem alguns exercícios de respiração.

Terminados esses exercícios de respiração era intenção da formanda que as crianças participassem de forma mais ativa no momento de relaxamento e estas foram convidadas a cantarem uma música (Cf. Anexo VIII) num tom baixinho e que seguissem a canção com

gestos. A canção sugeria que se percorresse algumas partes do corpo, permitindo às crianças a verbalização e localização das mesmas.

Após a descrição do segundo momento pedagógico escolhido segue-se a análise reflexiva do mesmo. Esta tem por base o comportamento das crianças observado durante o momento da aula Expressão Motora e a intervenção formanda enquanto lecionação do mesmo.

Como tal, podemos salientar que:

Os alunos aderiam de forma muito positiva a todas as atividades propostas, tendo demonstrado apenas alguma resistência às regras do “Jogo O rei manda...”, por estas serem um pouco diferentes à que as crianças estavam habituadas. Apesar disso, e após o esclarecimento da formanda o jogo decorreu da melhor forma.

Dada à limitação do tempo só duas crianças puderam desempenhar o papel de rei, provocando uma certa insatisfação a uma criança em específico (nome fictício: “Margarida”). A Margarida apesar da sua idade, tinha alguns problemas ao nível relacional e não lidava muito bem com situações nas quais não desempenha o papel principal, ficando mesmo amuada e desmotivada para a realização das atividades. Perante essa situação a formanda interveio de modo a que a Margarida percebesse que naquele jogo nem todos os meninos poderiam desempenhar o papel de rei e que da próxima vez ela teria essa oportunidade, no entanto, a Margarida ficou sentada no banco durante grande parte da aula de Expressão Motora.

Ao ver da Margarida a formanda bem como as restantes crianças tentaram fazer com que ela se interessasse pelo jogo, pedindo a sua ajuda e colaboração nas ordens a dar, mas mesmo assim ela manteve a sua atitude de desinteresse e continuou sentada no banco virada para a parede.

A Margarida só voltou a demonstrar algum interesse em participar na aula quando se iniciou a realização do circuito, mostrando especial atenção à estação do skate. O que de facto importa é que mesmo depois de ter estado afastada do grupo no momento inicial da aula, depois ela se integrou e participou na aula.

Excetuando esse episódio inicial a aula decorreu como o previsto, sem desordem e desrespeito para com as regras, os colegas e para com os materiais.

Tendo em conta que a estrutura da aula se manteve relativamente às práticas anteriores, o aspeto da gestão do grupo foi melhorada e a formanda salienta que teve mais facilidade em controlar o grupo, gerindo até pequenos conflitos que surgiram

como foi o caso do comportamento da Margarida. Onde a formanda se manteve fiel às regras do jogo, não cedendo ao comportamento de insistência por parte da Margarida, além disso, tentou através do diálogo conversar acerca do seu comportamento chamando-a à razão.

5.3.2. Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Estão definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo uma série de objetivos para o ensino básico. Entre os quais, três são destacados pela Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo (2006:13), nomeadamente:

- “Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social.

- Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes.

- Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.”

Neste sentido, podemos aferir que esta etapa de ensino dá primazia ao desenvolvimento do aluno de forma integral, na medida em que, foca aspetos inerentes às três dimensões de desenvolvimento, designadamente, a cognitiva, psicomotora e afetiva.

Como forma de promover estes objetivos, a Educação Básica, particularmente, o 1.º CEB está organizada num regime de monodocência, embora a legislação salvaguarde a coadjuvação nas áreas específicas. As áreas curriculares trabalhadas são: o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, a Cidadania, a Educação e Expressões Artísticas (Motora, Musical, Plástica, Dramática).

5.3.2.1. Caracterização da Turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico (4º Ano)

A turma onde a formanda estagiou era constituída por 16 alunos, 6 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos.

Desse total de alunos que se encontram a frequentar, pela primeira vez, o 4º ano, 15 estão a trabalhar ao nível das competências propostas para o 4º ano, no entanto, há um caso de uma aluna que, que está a trabalhar as competências de 1º/2º ano.

Destacam-se três alunos que carecem de apoio complementar, pois são alunos que foram diagnosticados com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Estes frequentam o apoio duas vezes por semana, dirigidos por uma professora de ensino especial.

Importa referir que a maioria dos alunos se mantêm juntos desde o Jardim de Infância e foram sempre muito coesos, porque grande parte dos alunos do ano letivo transato mantiveram-se na turma.

A maioria dos alunos, em termos socioeconómicos, pertencem a famílias de nível económico médio – baixo. E, do total de 16 alunos, 10 beneficiam de apoios da Ação Social Escolar.

A maioria dos alunos vive em zonas situadas longe da escola, deslocando-se para a mesma na viatura dos pais.

Salienta-se ainda o facto de uma parte dos alunos frequentar o A.T.L. depois do horário letivo.

Em termos gerais, a turma manifesta expectativas no que se refere às aprendizagens, porque revela bastante interesse por certas e determinadas atividades. Embora haja alunos que apresentam dificuldades ao nível da concentração, atenção, também demonstram ausência de métodos e hábitos de trabalho, o que influencia a própria organização e a aplicação dos conhecimentos, evidenciam também a falta de ritmo de trabalho em relação à expressão escrita e oral, no raciocínio lógico e na resolução de problemas. No fundo, trata-se de um conjunto de pré-requisitos que são extremamente necessários para a compreensão dos conteúdos lecionados e que ainda não estão adquiridos. Em consequência deste aspeto, os alunos demonstram a falta de autonomia na realização dos trabalhos, havendo a constante necessidade de se apoiarem no professor.

Relativamente ao nível das atitudes, a turma no seu geral cumpre as regras de trabalho e de convivência, demonstrando atitudes de respeito para com os adultos e os seus pares. Além disso, não há casos de indisciplina dentro da turma que careçam de intervenções mais severas.

A tabela abaixo apresenta de forma sucinta as principais lacunas detetadas nas três áreas curriculares base. Para a elaboração desta tabela a formanda teve em conta a informação que estava explanada no PCT.

Tabela 17 - Principais Lacunas Detetadas nas Três Áreas Curriculares Base

Áreas Curriculares	Lacunas detetadas
Português	- possuem discurso pouco fluente;
	- têm dificuldades em expressar de modo claro e coerente o seu pensamento;
	- Possuem dificuldades na expressão escrita, quer a nível da clareza e da organização das ideias, quer na ortografia e na sintaxe
	- possuem um vocabulário ativo um pouco reduzido
	- demonstram pouca apetência para a compreensão e utilização de novo vocabulário, dificultando a compreensão dos textos
	- manifestam uma maior insegurança na compreensão e interpretação de textos, na aplicação de alguns conteúdos gramaticais e na escrita de textos com sequência lógica, diversidade vocabular, pontuação e correção ortográfica
Matemática	- apresentam maiores dificuldades na resolução de exercícios e atividades que envolvam maior raciocínio mental
Estudo do Meio	- evidenciam dificuldades na interiorização dos conteúdos lecionados
	-apresentam dificuldades na compreensão e aplicação do vocabulário específico e científico

No que se refere ao envolvimento das famílias no seio escolar, ressalva-se que os encarregados de educação dos alunos desta turma participam regularmente. Estes ainda dispõem de um horário de atendimento e podem-se deslocar à escola.

5.3.2.2. Caracterização da sala do 1.º Ciclo do Ensino Básico

“O ambiente de aula, enquanto contexto de aprendizagem, constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, conseqüentemente, de possibilidades ou limitações par o desenvolvimento das actividades formativas.” (Zabalza, 1992:97).

Neste sentido, a sala do 4º ano do 1.º ciclo, onde decorreu a prática educativa da formanda, era localizada no 1º piso à direita. Caracteriza-se por ser uma sala com bastante luminosidade e de dimensões adequadas ao número de alunos que faziam parte da turma.

No que diz respeito aos recursos materiais, a sala de aula possui de três computadores fixos, com ligação à internet, sendo que dois destes estão à disposição dos alunos, existem também dois quadros de giz e um armário de arrumação onde estão guardados os materiais de uso corrente, nomeadamente, tesouras, colas, régua, papel, tintas, plasticina, giz., etc. Além disso, os alunos dispõem de duas estantes/prateleiras onde podem arquivar os seus dossiers, livros, fichas e alguns trabalhos.

Relativamente à organização do espaço de trabalho, ou seja, à organização das mesas, estas encontram-se dispostas, geralmente, em formato U, mas podem variar consoante a atividade que se pretende desenvolver.

5.3.2.3. Calendarização das Horas Curriculares

O trabalho na sala de aula desenvolve-se de acordo com o ritmo dos alunos. O que, por vezes, pode levar a um reajuste na planificação que é elaborada para aquele momento. No entanto, é importante que haja um trabalho contínuo, para que os alunos possam evoluir de forma integrada e articulada.

Assim sendo, a turma rege-se pelo seguinte horário:

HORÁRIO					
HORAS SEGMENTOS	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
	DISCIPLINA	DISCIPLINA	DISCIPLINA	DISCIPLINA	DISCIPLINA
9:00 - 9:45	Português	Matemática	Português	Educação Física a)	Estudo do Meio
09:45-10:30	Português	Matemática	Português	Matemática	Estudo do Meio
10:30-11:00	Intervalo				
11:00 - 11:45	Matemática	Português	Matemática	Inglês c)	Matemática
11:45-12:30	Inglês	Educação Física a)	Matemática	Matemática	Exp. Plástica
12:30-13:45	Almoço				
13:45-14:30	Estudo do Meio	Português	Estudo do Meio	Português	Exp. Plástica
14:30 - 15:15	Estudo do Meio	Cidadania	Estudo do Meio	Português	Educação Física b)
15:15 - 16:00	Exp. Musical			Cid./Exp. Dramática	
OBSERVAÇÕES:					
a) coadjuvação com o Professor de Educação Física;					
b) da responsabilidade do Professor Titular					
c) atendimento aos Encarregados de Educação;					

5.3.2.4. Macro Estratégias de Atuação e Atividades Desenvolvidas no Âmbito do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

À semelhança do que aconteceu no estágio anterior as estratégias de atuação basearam-se nas problemáticas apresentadas no PEE, no PCT, e no PAA. Paralelamente a estes documentos norteadores, o Professor Cooperante tornou-se um agente de extrema importância, na medida em que, nos orientava semanalmente.

Contrariamente ao que se sucedeu no Pré-Escolar, as intervenções foram inicialmente todas calendarizadas, embora ao longo do processo tenha havido alguns ajustes e reajustes relativamente aos conteúdos a lecionar.

Ainda assim, a base de todo o trabalho desenvolvido foram os alunos, uma vez que, as propostas das atividades giravam em torno das características da turma e, de modo particular segundo a especificidade de cada aluno. Esse conhecimento dos alunos foi sendo

feito de forma progressiva, através das observações e das avaliações realizadas no final de período de intervenção.

Considerando que na turma havia casos de alunos que requeriam uma especial atenção, sempre que possível, essa atenção era dada, através da planificação de atividades diferenciadas.

Tal como foi estabelecido para o Pré-Escolar a aposta na diversidade dos materiais, o recurso às tecnologias de informação e comunicação e manteve-se como uma estratégia, tendo em conta que foi uma mais valia no estágio anterior.

O planeamento das atividades foi efetuado tendo como base vários documentos nomeadamente os programas de ensino, as metas de aprendizagem, o referencial para a cidadania e o currículo regional de competências para o ensino básico, sendo que, o principal objetivo da formanda foi promover a articulação entre os conteúdos e as competências a desenvolver.

O processo de planificação decorreu segundo os moldes do estágio anterior, ou seja, eram elaborados documentos de sequência didática, semanalmente, onde estavam explanadas as propostas de trabalho, teoricamente fundamentadas, para os dias de intervenção. Como se tratam de documentos um pouco extensos não era funcional apresentá-los no presente relatório, uma vez que, tanta informação se podia tornar um pouco maçador para o leitor.

No entanto, é conveniente que o leitor tenha acesso aos planos de trabalho que foram realizados no âmbito do estágio pedagógico. Neste sentido, à semelhança do que foi realizado para o estágio no Pré-Escolar foram elaboradas tabelas onde estão elucidados os seguintes tópicos: dias da intervenção e o conteúdo ser trabalhado; competências (foco e associadas); áreas de curriculares trabalhadas e atividades realizadas. (Cf. Anexo IX)

Tabela 18 - Síntese das Áreas Curriculares Trabalhadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Áreas Curriculares		Semanas de intervenção						
		1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	Total	
Área curricular disciplinar	Português	X	X	X	X	X	5	
	Matemática	X	X	X	X		4	
	Estudo do Meio	X	X	X	X		4	
	Expressões artísticas	Dramática						8
		Musical	X	X	X	X		
		Plástica		X			X	
Expressões e Educação Físico-Motora				X	X			
Área curricular não disciplinar	Cidadania	X	X	X	X	X	5	

Tendo em conta a temática do relatório escolhida, à semelhança do que foi feito no ponto 3.2.1.3, do presente capítulo, apresenta-se um quadro síntese das áreas curriculares trabalhadas, bem como, dos momentos dedicados à exploração da temática em estudo.

5.3.2.5. Relato e Análise Reflexiva de Práticas Pedagógicas Referentes à Temática do Relatório de Estágio: Ser e Aprender com a Educação Física

No âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico os tempos letivos encontravam-se repartidos, em blocos de 90 e de 45 minutos, pelas diversas áreas curriculares. Logo, ao contrário do que aconteceu no Pré-Escolar houve, de facto, a preocupação de respeitar esses tempos já estabelecidos.

Tendo em conta que o estágio pedagógico decorria às Segundas-feiras e Terças-feiras durante todo o dia e à Quarta-feira de manhã, seguindo o horário, acima já apresentado, a formanda pude verificar que abrangia um tempo letivo de 45 minutos destinado à lecionação da Expressão e Educação Físico-Motora, embora este correspondesse a um dos tempos trabalhados de forma coadjuvada com o Professor de Educação Física. Contudo, a formanda em conversa com o Professor de Educação Física demonstrou o seu especial interesse para a lecionação daquele tempo, e este não impus qualquer entrave, muito pelo contrário, mostrou-se disponível para esclarecimento de qualquer dúvida e para qualquer tipo de apoio.

Posto isto, a formanda ao longo do seu estágio planificou três tempos de Expressão e Educação Físico-Motora, embora tenham havido tempos letivos onde esta área foi trabalhada de forma transversal, em particular, com a área curricular de Estudo do Meio.

Há que salientar que no contexto de um 1.º Ciclo por vezes se torna mais difícil a leção desta área, uma vez que predomina a ideia de que essa área tem menos relevância para a aprendizagem dos alunos e, é mais um tempo onde os alunos podem se distrair e “libertar tensões”.

Assim sendo, foram selecionados três momentos do estágio pedagógico para serem descritos e alvo de uma reflexão crítica.

O primeiro momento a ser descrito ocorreu na terceira semana de intervenção (semana intensiva), onde a formanda teve a possibilidade de planificar dois tempos letivos de Expressão e Educação Físico-Motora.

O estudo da História do Passado Nacional, inserido na área de curricular de Estudo do Meio, foi um conteúdo que esteve sempre presente ao longo de todas as intervenções. Por conseguinte, foi possível interligar esta área com as restantes pertencentes ao currículo, dando especial atenção à Expressão e Educação Físico-Motora.

Neste sentido, no dia 29 de novembro de 2011, no horário das 11:45 às 12:30 decorreu a aula de Expressão e Educação Físico-Motora. Esta estava inicialmente planificada para ser desenvolvida no campo de jogos, no entanto, devido às más condições atmosféricas, a aula decorreu no polivalente.

Para essa aula a formanda planificou a realização de um jogo que englobava movimentos de deslocação, nomeadamente, a corrida, com a finalidade de consolidar os conteúdos abordados até à data, referentes ao estudo da 1ª Dinastia/início da 2ª Dinastia.

Assim sendo, o jogo procedeu-se da seguinte forma: a turma foi dividida em dois grupos uniformes, cada grupo colocou-se em fila indiana, e em seguida formaram em roda e sentaram-se no chão, num extremo do polivalente. No centro das duas rodas a formanda colocou caixa com cerca de 67 perguntas referentes aos conteúdos já abordados na área de Estudo do Meio. (Cf. Anexo X)

Na outra extremidade do polivalente, encontrava-se outra caixa com as respetivas respostas.

Antes de iniciar o jogo a formanda explicou quais as suas regras de funcionamento que eram muito simples. Isto é, ao sinal de partida, dado pela formanda, o primeiro elemento do grupo tinha que retirar uma pergunta da caixa, lê-la em voz alta e tentar responder. Caso não esse elemento não soubesse a resposta o grupo podia ajudar.

Assim que a resposta estivesse decidida o elemento que retirou a pergunta deslocava-se em corrida até à caixa das respostas procurar o cartão onde estivesse a resposta, voltando com a mesma.

A formanda estava posicionada entre os dois grupos aguardando que regressassem com as respostas para fazer a respetiva confirmação. Se as respostas estivessem corretas, a equipa ganhava um ponto, mas caso estivesse errada a equipa não pontuava. Depois da confirmação da resposta, o elemento regressava ao seu grupo e um outro elemento podia iniciar o jogo, novamente.

Para efetuar o registo das respostas a formanda recorreu ao preenchimento de uma tabela, com o intuito de ser posteriormente apresentada e discutida na sala de aula. (Cf. Anexo X)

Tal como se procedeu no ponto relativo ao contexto da Educação Pré-Escolar, a formanda após de ter efetuado a descrição do momento destacado, realizou uma análise reflexiva acerca do mesmo. Serão adotados os mesmos moldes de análise reflexiva, ou seja, esta será realizada com base em dois parâmetros, designadamente, em relação ao comportamento que foi observado nos alunos e à intervenção da formanda durante a lecionação daquele momento.

Analisando foi uma aula muito dinâmica e revelou, mais uma vez, que o jogo é um excelente recurso não só para a introdução de determinados conceitos mas também pode ser um visto como uma forma lúdica de fazer a revisão de certos conteúdos.

Além disso, é um fato já reconhecido que se pode e deve realizar a consolidação de determinados conteúdos apostando em atividades dinâmicas, associadas à competição que, por sua vez acabam por se tornar um grande incentivo para o desenvolvimento de aprendizagens nos alunos.

Há que referir os alunos se envolveram de forma ativa na atividade, dado que os alunos demonstraram estar muito motivados para o jogo. Segundo Sá (2001:21) “(...) as atividades de grupo, quando desenvolvidas na escola, levam a que os alunos partilhem saberes e responsabilidades, aprendam a ouvir e respeitar as opiniões dos colegas, a ser solidários, a compreender a vantagem dos “nós”, abandonando o egoísmo do “eu”, a valorizar o diálogo em detrimento do silêncio, a trocar a competição pela cooperação, a perder o medo de errar, adquirindo o sentimento de segurança e, acima de tudo, permitir o desenvolvimento do espírito de tolerância, desenvolvendo também, pela prática, uma autêntica noção de democracia.”

Como tal, os alunos funcionaram bem em grupo, porém tenha havido alguns casos em que a formanda verificou que certos elementos dentro do próprio grupo se comportavam como se tratasse de uma competição individual, ou seja, quando retiravam a pergunta da caixa, liam para si e corriam de imediato para a caixa das respostas, sem haver um prévio diálogo com o grupo. Logo, em casos pontuais não aconteceu a interação e cooperação prevista pela formanda, levando a que os grupos respondessem de forma errada, desnecessariamente.

Tendo em conta que a aula decorreu no polivalente, o horário destinado para a leção dessa aula não foi seguido. Porque, no espaço do polivalente também situa a zona de refeição e as crianças do Pré-Escolar vão almoçar mais cedo, logo, se tornou impossível continuar e finalizar a aula com os grupos de crianças do Pré-Escolar a iniciarem o seu almoço.

Por esta razão a formanda deu ordem para que o jogo terminasse e que os alunos se dirigissem para a sala, onde foi feita a reflexão sobre o jogo e a contagem dos pontos das duas equipas.

Da parte dos alunos a formanda pôde perceber que tinham gostado de fazer o jogo e, alguns até questionaram se o jogo não podia ser novamente jogado da parte da tarde. Ao ouvir essas palavras e sentir a motivação dos alunos, a formanda convenceu-se de que foi uma boa metodologia ter recorrido ao jogo para consolidação de conteúdos. Particularmente, os que dizem respeito ao Passado Nacional com uma série de datas, acontecimentos e reis para aprender, o que muitas vezes para os alunos se tornava enfadonho dominar esses conteúdos.

No entanto, não foi possível a realização do jogo na tarde desse dia, dado que, outras atividades igualmente importantes e interessantes já estavam planificadas.

Seguidamente a essa breve reflexão a formanda deu a conhecer os resultados do jogo aos alunos que esperavam muito ansiosos.

Os resultados foram os seguintes: a equipa 1 composta pelos seguintes alunos: Lúcia (L), Tomás (T), Paulo (P), Isabel (I), Carolina (C), Miguel (M), Bernardo Matos (B1) e Henrique (H) acertou em 11 respostas. A restante equipa que foi composta restantes alunos, nomeadamente a Soraia (S), a Miriam (M), o João (J), o Bernardo Medeiros (B2), o Rodrigo (R), o Tiago (T), a Ana (A) e o Gonçalo (G) acertou em 12 respostas. Pode-se averiguar que não houve grande disparidade entre os resultados, o que no entender da formanda tenha sido fruto do trabalho intenso que tinha vindo a ser desenvolvido.

Relativamente à intervenção da formanda a referir que, inicialmente, foi um pouco difícil gerir a turma num espaço diferente à que estava habituada, sendo o polivalente, um espaço mais amplo do que a sala de aula, o que por vezes se tornou difícil em termos de comunicação com a turma. Por isso, sempre que era necessário a formanda chamava atenção os alunos para que não falassem alto, nem se atropelassem uns aos outros.

O segundo momento escolhido para análise e reflexão ocorreu na quarta semana de intervenção, mais especificamente no dia 13 de dezembro.

A quarta semana de intervenção correspondeu somente a um dia de prática pedagógica, que correspondeu ao dia de reposição, devido ao feriado nacional (1 de dezembro) que se comemorou na semana intensiva da formanda.

Uma vez que já se aproximava o final do 1º Período (16 de dezembro), na última semana de aulas, não foram lecionados, propriamente, novos conteúdos, até porque as fichas de avaliação sumativas já estavam todas realizadas. Então, a formanda planificou fazer uma revisão de conteúdos, bem como fazer a correção das fichas de trabalho que tinham sido implementadas na intervenção anterior.

Relativamente à área Expressão e Educação Físico-Motora foi realizado um jogo motor, nomeadamente o Jogo do Mata. Sendo um jogo que se caracteriza por ser realizado em equipa, teve, por isso, como principal intuito o desenvolvimento de competências de socialização, cooperação e respeito entre os alunos, indo ao encontro dos objetivos gerais formulados pelo Programa de Expressão e Educação Físico-Motora que se refere à cooperação entre “ (...) 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 com o professor” (Organização Curricular e Programas do Ensino Básico 2006:39)

A escolha deste jogo deveu-se ao facto de, por várias vezes, se tem verificado que alguns alunos tinham dificuldade em cooperar em tarefas comuns, demonstrando uma certa dificuldade no cumprimento de regras.

Assim sendo, chegado ao momento da aula, os alunos formaram uma fila e seguiram em direção ao campo. Na ida para o campo, a turma fez uma breve paragem na arrecadação para que fossem levados todos os materiais necessários para a aula, nomeadamente, bolas e cones.

Já no campo deu-se início à aula. Esta foi dividida em três momentos. No momento inicial, foi realizado um breve aquecimento, que consistiu na troca de bolas entre pares,

alternando a forma de lançamento, segundo as orientações dadas pela formanda, por exemplo alternando as mãos, passe picado, etc.

Passado o momento de aquecimento, foi dinamizado o “Jogo do Mata”. Para tal, a turma foi dividida em dois grupos (A e B) com o mesmo número de elementos. Depois de formadas as equipas, os alunos ouviram atentamente as regras do jogo. Terminada a explicação do funcionamento do jogo, as equipas posicionaram-se cada uma no seu lado do campo, que estava delimitado com cones e esperaram o sinal da formanda para começarem a jogar.

Fazendo agora a referência de como decorreu o momento de Expressão e Educação Físico-Motora, salientamos o seguinte:

Este decorreu como o planificado. No entanto, os alunos demonstraram grandes dificuldades na realização de passes básicos que estão base do “Jogo do Mata”.

Neste sentido, o M foi aquele que mais surpreendeu, pela negativa, por não conseguir realizar um simples passe de bola como lhe era pedido, não respeitando a posição de pernas e dos braços que era a mais correta. Mesmo depois de lhe termos demonstrado como o passe deveria ser feito o aluno persistiu no erro.

Quem demonstrou mais agilidade no desenvolver do jogo foi aluno B1 e a aluna S.

Tratando-se de um jogo realizado em equipa, era imprescindível que jogassem como tal e na maior parte do jogo isso não aconteceu, por haver falta de comunicação entre os membros das equipas e por estar sempre a jogar as mesmas pessoas, levando a que enquanto uns jogavam ou ficavam a assistir.

Para nós foi mais uma forma de comprovar as falhas da turma ao nível do trabalho de equipa e de grupo, neste caso, no contexto da educação-física, o que já tinha sido observado várias vezes no contexto sala de aula, a propósito de intervenções anteriores.

Quanto à intervenção da formanda há a salientar que conseguiu o domínio da turma e fazer das devidas correções relativamente aos passes de bola que não estavam a ser executados como deviam, além disso, desempenhava o papel de árbitro e ia dando indicações aos elementos dos grupos para se movimentarem e deslocarem dentro do seu campo.

Para nós foi mais uma forma de comprovar as falhas da turma ao nível do trabalho de equipa e de grupo, neste caso, no contexto da educação-física, o que já tinha sido observado várias vezes no contexto sala de aula, a propósito de intervenções

anteriores. De facto, e seguindo a perspetiva de vários autores (Minguet, J., Medina, E. & López, M.;1994; Hellison, 2003) o trabalho sobre os jogos na EF não deve ser vista como uma atividade isolada mas como mais uma atividade que serve o processo educativo, permitindo um gradual auto controlo de temperamento, no sentido de se criar uma responsabilização gradual nos elementos de cada equipa.

Quanto à intervenção da formanda há a salientar que conseguiu fazer das devidas indicações específicas técnicas – de carácter motor (correção dos passes de bola que não estavam a ser executados corretamente), além disso, e táticas – dando indicações aos elementos das equipas para se movimentarem e deslocarem dentro do seu campo. Além disso, a formanda conseguiu o domínio da turma criando assim uma oportunidade de “... lhes ensinar as práticas do trabalho em equipa com a mesma seriedade e precisão que ensina as matérias escolares”. (Lopes & Silva, 2009: 19).

6. Considerações Finais

Tendo em conta a natureza deste trabalho – relatório de estágio, o mesmo teve como principal intuito o relato e a reflexão acerca de práticas educativas que foram desenvolvidas no contexto da Educação Pré-Escolar e de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico relativas à temática que nos propusemos desenvolver - Ser e Aprender: Contributos da Educação Física.

De acordo com Beltrão e Nascimento (2000:190) “A Educação Física é uma componente importante [na medida em que] A sua prática possibilita ao aluno uma reflexão sobre o papel do corpo na dinâmica social e individual. Para além de permitir aumentar a sua auto-estima, a prática desportiva como actividade social desenvolve valores e comportamentos ao nível da cooperação, responsabilidade e respeito pelos outros.”

Neste sentido, esta área pode ser considerada como um alicerce que permite à criança a aquisição de conhecimentos, perceções e sensações que estimulem o conhecimento completo do seu corpo e do mundo que a rodeia de forma equilibrada e segura, possibilitando assim um desenvolvimento harmonioso do seu ser.

Esta ideia foi reforçada por educadores/professores e por um professor especialista da EBICM, através do nosso estudo empírico realizado com a intenção de averiguar as suas opiniões e perceções acerca das competências multidimensionais que estão associadas a essa área. No entanto, reconhecemos que se por um lado as conclusões não são possíveis de generalizar, devido ao reduzido número de participantes no estudo, por outro lado, foram um conhecimento impulsionador para a construção de aprendizagens que nos propusemos realizar neste nosso momento de estágio pedagógico.

Dos dados recolhidos podemos tirar a ilação que a EF é uma área do currículo a quem os educadores/professores atribuem bastante importância para a promoção de competências sociais e individuais, salientado o seu carácter interdisciplinar, pois segundo as suas opiniões durante uma aula de EF podem ser trabalhados conteúdos referentes a outras áreas curriculares. Quem partilhou da mesma opinião foi o professor especialista, apresentando, inclusive, estratégias a recorrer para promover essa interdisciplinaridade, porém, este não abrange todas curriculares, descurando as Expressões Artísticas (Musical, Plástica e Dramática).

Ainda podemos ressaltar que para os educadores/professores esta é uma área relevante para a formação do conceito de Pessoa, uma vez que, promove o desenvolvimento de competências transversais. A cooperação e a socialização foram as competências mais mencionadas pelos docentes, seguindo-se a responsabilização, o respeito pelos materiais entre

outras. Para além disso, os docentes referiram que a EF influenciava a aquisição de competências pertencentes a outras áreas de conteúdo.

Neste sentido, a escola segundo Medeiros (2009:66) “(...) para além de promover aprendizagens disciplinares e não disciplinares, é um espaço e um tempo para o crescimento integral, contribuindo, designadamente, para o seu desenvolvimento pessoal, interpessoal, cultural e social dos educandos e de todos os agentes educativos.” Assim sendo, assume-se como um local capaz de propiciar um desenvolvimento completo e harmonioso para a criança, motivando-a a aprender e, deste modo, alicerçar todo o seu processo de desenvolvimento seja este a nível cognitivo, psicomotor e socioafectivo. Para além disso, é no contexto escolar, onde as aulas de EF têm um papel a relevar, que as crianças se enriquecem de ferramentas fundamentais para a sua plena inserção na sociedade.

No que concerne ao estágio podemos afirmar que este foi uma fase fundamental na nossa formação, enquanto futuros docentes, pois permitiu, pela primeira vez um contato direto e permanente com a realidade escolar.

Esse contato permitiu uma troca de experiências enriquecedora entre as pessoas envolvidas neste processo, nomeadamente, educadores/professores cooperantes, crianças/alunos, assistentes operacionais das escolas, pares pedagógicos, supervisores..., enfim cada uma dessas pessoas contribuí, à sua maneira, para que o momento de estágio decorresse dentro dos moldes previstos.

Na nossa memória ficará para sempre aquela escola como um “marco” na nossa vida, visto que, foi um espaço onde vivenciamos momentos de angústia, frustração, medo, insegurança, felicidade e, cima de tudo, recheado de aprendizagens significativas para a nossa formação a nível académico como também a nível pessoal. Ou seja, possibilitou o nosso crescimento enquanto pessoas, pois nos tornamos mais conscientes e cientes do que é ser Educador/Professor e da responsabilidade que está inerente a esse papel. Embora, este seja um processo de construção e aperfeiçoamento, como refere Zabalza (1994:8), “(...) todo o professor é «imperfeito», no sentido mais original do termo, da mesma forma que «inacabado» e em «processo de aperfeiçoamento». ”

Neste sentido, esta vivência tornou-nos mais críticos em relação ao ensino, uma vez que a reflexão “na” e “sobre” a ação foi constante. Essa capacidade foi sendo adquirida e desenvolvida aos poucos, bem como a capacidade de observação, de planificação e de avaliação. Pois, no âmbito do estágio no Pré-Escolar, sendo o nosso primeiro contacto com uma realidade escolar, embora ao longo da licenciatura termos realizado trabalhos em

contexto de sala de aula, nunca tínhamos sentido a responsabilidade do que é lecionar conteúdos e desenvolver competências. Pois, lecionar vai muito mais para além de que “saber umas coisas” para transmitir às crianças/alunos, uma vez que, “Cada criança é, por definição, um ser original e único com desejos, comportamentos e capacidade diferentes uns dos outros. A única coisa que têm em comum, além do facto de estarem unidas num mesmo local em torno de um mesmo adulto, é o desejo de ser e de fazer com tal ou tal pessoa, (...).” (Vayer e Trudelle 1999:107).

No caso do 1.º CEB já estávamos muito mais despertos para aspetos que foram menos bem conseguidos no estágio anterior, nomeadamente, o conceito e a importância de planificação, pois, embora tenha sido um documento trabalhoso e extensivo apenas para três dias de intervenção, era a nossa base, a nossa intenção de trabalho, mesmo que sofresse alterações. Um outro aspeto que se evidenciou foi ao nível da elaboração de instrumentos de observação a sua análise e reflexão, uma vez que, era o nosso ponto de partida para as seguintes intervenções, além de que nos permitia obter um conhecimento global e específico das capacidades de cada aluno, para que se pudesse diversificar o ensino a partir de estratégias adequadas, promovendo a ideia do “ensino para todos”.

Também gostaríamos de expressar algumas das nossas limitações e dificuldades sentidas ao longo da elaboração deste trabalho, tais como: a gestão do tempo disponibilizado para a elaboração do relatório, o fraco domínio de línguas estrangeiras e a inexperiência na área da investigação.

“O saber mobilizar adequadamente conhecimentos de natureza científica, metodológica e prática (gerais e específicos), mas também capacidades, atitudes e predisposições de abertura à inovação, à reflexão e investigação, à aceitação da diversidade e das diferenças, ao diálogo com diferentes agentes educativos, à acção colaborativa e à integração em parcerias, constituem competência (s) desejáveis e essenciais para um educador se tornar num (co)construtor activo de ambientes de aprendizagem de elevada qualidade.” (Sanches & Sá- Chaves, 2008)

Por último, apresentamos algumas pistas para investigações futuras, designadamente, aprofundar o estudo iniciado e tentar compreender qual é o verdadeiro papel do educador/professor titular e do professor especialista na leccionação das aulas de EF, e ainda, perceber como eles cooperam na coadjuvação e como essa parceria poderia ser extensiva a outras áreas de especialidade, uma vez que esta, seria uma mais valia para a qualidade do ensino na educação básica.

7. Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um Contexto de desenvolvimento dos profissionais*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Angel, J. (1998). *La utilización del material y del espácio en educación física* 2ªEdición. España: INDE.
- Araújo, P. & Mendes, N. (2007). *O jogo de bola de aro em São Miguel de Machede*. Évora:CME.
- Beltrão, L. & Nascimento, H. (2000). *Desafios de cidadania na escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bento, J. (1989). Socialização e Desporto. *Revista Horizonte*, nº 37, pp.28-33.
- Candeias, I. & Maia, I. (2005). O referencial e os dispositivos de formação na construção das jornadas pedagógicas da prática pedagógica “Ser professor do 1.º Ciclo”. Em: Alonso, L. & Roldão, M. (Coord.) (2005). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 65-75). Centro de estudos da criança, Universidade do Minho. Editora: Almedina.
- Carneiro, P. (2006). *O Modelo Reflexivo de Supervisão Pedagógica em Educação Física. Um estudo relacionado com a coadjuvação das aulas no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Castro, G. (2009). Imaginando, imaginando, cá vamos brincando. Em: Condessa, I. (Org.) (2009) *Re) Aprender a Brincar – da especificidade à diversidade* (pp. 95-102). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Chateau, J. (1987). *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus.
- Condessa, I. & Matias, H. (2011). “A Educação Física no 1.º CEB. Um estudo de caso (co-autoria com H. Matias). Em Pereira, B & Carvalho, G. (Org.) CD-ROM *de Actas do VII Seminário Internacional da Educação Física, Lazer e saúde* pp.877-889. Braga CIEC-Universidade do Minho.

- Condessa, I. (2006). *Os Ambientes Facilitadores de Aprendizagem na Educação Física Infantil*. Revista Cinergis, vol. 7, nº 2 (Jan./Jun), pp: 9-28, Santa Cruz do Sul: UNISC.
- Condessa, I. (2008). Actividade Física Curricular e Extra-Curricular nas Escolas do 1ºCiclo de Ponta Delgada, pp. 347-358, Em B. Pereira & G. Carvalho (Org.). *Actividade Física, Saúde e Lazer. Modelos de Análise e Intervenção*. (pp. 347-358). Porto: LIDEL.
- Condessa, I., Rego, I. e Caldeira, S. (2003). *A Indisciplina Nas Aulas De Educação Física*. Ponta Delgada: Direcção Regional de Educação Física e Desporto da Região Autónoma dos Açores – Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores.
- Cró, M. (1998). *Formação inicial e contínua de educadores/professores – Estratégias de intervenção*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, I. (2011). Potenciar as Práticas de Observação de aulas – Supervisão e Colaboração. In, E.Machado, M. Alves & F.Gonçalves (org.). *Observar e Avaliar as Práticas Docentes*. Santo Tirso: DE FACTO Ed.
- Diniz, J., Onofre, M. Carvalho, L. e Mira, J. (2001). *A Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico na Região Autónoma dos Açores*. Direcção Regional da Educação Física e do Desporto.
- Direção Regional da Educação e Formação (2011). *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*. Açores: Secretaria Regional da Educação e Formação – Direcção Regional da Educação e Formação.
- Estrela, A. (1992). *Pedagogia, Ciência da Educação?* Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria de observação de classes, uma estratégia de observação de classes*. Porto: Editora.
- Gallahue, D. (2002). Desenvolvimento motor e aquisição da competência motora na educação de infância. Em: Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. (pp.49- 83). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gliglione, R. & Matalon, B. (1993). *O Inquérito, Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

- Gonçalves, J. (1992). A Carreira das Professores do Ensino Primário. Em: Nóvoa, A. (Org.) (1992). *Vidas de Professores* (pp.141-169). Porto: Porto Editora.
- Hellison, D. (2003). Teaching Personal and Social Responsibility in Physical Education, In Silverman, S. & C. Ennis (Editors). *Student Learning in Physical Education*. 2nd Edition. pp: 241-254. Champaign IL: Human Kinetics.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 5^a Edição.
- Hohmann, M., Banet, B., Weikart, D. (1979) *A criança em acção*. Fundação. Calouste Gulbenkian. 3^a Edição.
- Huizinga, J. (2003). *Homo Ludens*. Lisboa: Edições 70.
- Le Boulch, J. (2001). *O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 7^a Edição.
- Liublinskaia, A. (1973). *O desenvolvimento psíquico da criança*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula. Um Guia Prático para o Professor*. Porto: Ed. LIDEL.
- Macedo, L., Petty, A. Passos, N. (2005). *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Machado, E., Alves, M. Gonçalves, F. (2011). *Observar e Avaliar as Práticas Docentes*. Santo Tirso: DE FACTO Editora.
- Matias, H. (2009). *O Ensino da Educação Física no 1.ºCiclo do Ensino Básico. Um Estudo em Contexto de Escola sobre Tarefas de Aprendizagem*. Tese de Dissertação de Mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Medeiros, E. (2009). Educação, Cultura(s) e Cidadania: Ser Pessoa na identidade e em contextos de diversidade. Em Medeiros, E. (Coord.) (2009). *Educação, Cultura(s) e Cidadania*. (pp.65-83). Porto: Edições Afrontamento.
- Minguet, J., Medina, E. & López, M. (1994). *Bases para la aplicación del juego en las clases de educación física*. España: Grafillés.

- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Gabinete para a Expansão e desenvolvimento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2006). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério de Educação – DGD. (1997). *Antropologia desportiva. Manifesto sobre o Fair Play*. Lisboa: C.I.E.P.S.
- Moita, M. (1992). Percursos de Formação e de Trans-formação. Em Nóvoa, A. (Org.) (1992). *Vidas de Professores* (pp. 111-140). Porto: Porto Editora.
- Morais, F. & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento Profissional do Professor. A Chave do Problema*. Ponta Delgada: UA/DRCT.
- Moreira, M. & Barreira, A. (2004). *Pedagogia das Competências. Da teoria à prática*. Porto: Edições ASA.
- Neto, C. (2009). A importância do Brincar no Desenvolvimento da Criança: Uma Perspectiva Ecológica. Em: Condessa, I. (Org.) (2009). *(Re) Aprender a Brincar – da especificidade à diversidade* (pp. 19-35). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Netto, S. (1987). *Psicologia da aprendizagem e do ensino*. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo.
- Not, L. (1993). *Ensinando a aprender. Elementos de Psicodidática Geral*. São Paulo: Summus Editorial.
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. Em: Nóvoa, A. (Org.) (1992). *Vidas de Professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). Prefácio . Em: Nóvoa, A. (Org.) (1992). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Nunes, J. (2000). *O professor e a acção reflexiva. Portfólios, “Vês” heurísticos e mapas de conceitos como estratégias e desenvolvimento profissional*. Porto: ASA Editores.

- Oliveira, M. (1982). *Enciclopédia Verbo Fundamental*. São Paulo:Verbo.
- Papalia, D. & Olds, S. (1981). *O Mundo da Criança – Da infância à adolescência*. Editora: McGraw-Hill.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: ASA Editores.
- Placek, J. (2003). Interdisciplinary Curriculum in Physical Education: Possibilities and Problems. In Silverman, S. & C. Ennis (Editors). *Student Learning in Physical Education. 2nd Edition*. pp: 255-271. Champaign IL: Human Kinetics.
- Postic, M. (1990). *Observação e Formação de Professores. 2.^a Edição*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Quivy & Campenhoudt. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Grávida.
- Sá, L. (2001). *Pedagogia diferenciada. Uma forma de aprender por aprender*. Porto: ASA Editores.
- Sanches, M. & Sá-Chaves, I. (2009). A Educação de Infância como Tempo Fundador. Novos Desafios para uma Acção Integrada de Pais e Educadores. In H. Ferreira & Col. (Org.). *Investigar, Avaliar, Descentralizar. Actas do X Congresso da SPCE*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Sobral (1981). *Introdução à Educação Física. 2.^a Edição*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – Drama e Dança – Horizonte Pedagógico. 2ºVolume*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Tezani, T. (2006). *O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos sociais e afetivos*. Educação em Revista, Marília, 2006, v.7 n.1/2 pp.1-16.
- Tuan, Y. (1983). *Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência*. Tradução de Livia de Oliveira. Paulo:Difel.
- Vayer, P. & Trudelle, D (1999). *Como aprende a criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

Vayer, P. (1992). *O diálogo corporal. A acção educativa na criança dos 2 aos 5 anos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Zabalza, M. (1992). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

Zabalza, M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições ASA.

Zeicher, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Ed. EDUCA.

Legislação Consultada

Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei n.º 49/2005, 30 de Agosto. *Diário da República*, n.º 166, 1.ª Série

Lei Quadro da Educação Pré-Escolar: Lei n.º 5/97, 10 de Fevereiro. *Diário da República*, n.º 34, 1.ª Série

Outros Documentos

Declaração de Madrid, 27 de outubro 1991 - <http://w3.restena.lu/apep/eupea.htm>, (documento acedido em Abril, 2012)