

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Andreia Filipa Alves Canteiro

Influência da Expressão e Educação Físico-Motora no
Desenvolvimento da Criança do 1.º Ciclo do Ensino Básico:
Contextos, Perspetivas e Participantes



Viseu, dezembro de 2016

Andreia Filipa Alves Canteiro

Influência da Expressão e Educação Físico Motora no
Desenvolvimento da Criança do 1.º Ciclo do Ensino Básico:
Contextos, Perspetivas e Participantes

Relatório Final de Estágio

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

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Paulo Eira
Professor Doutor Abel Figueiredo

Viseu, dezembro de 2016



Instituto Politécnico de Viseu
Escola Superior de Educação de Viseu

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Andreia Filipa Alves Canteiro, n.º 9818 do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, declara, sob compromisso de honra, que o relatório final de estágio é inédito e foi especialmente concebido para o efeito.

_____, _____ de _____ de 20____

A aluna, _____

Modq* sac.27

“Educar alguém é comprometermo-nos numa história entre pessoas, onde nada é jogado previamente, onde a singularidade das situações só pode levar à diferenciação dos métodos, onde temos de renunciar em definitivo à procura de soluções universais”

(Meirieu, 1998, p. 88).

AGRADECIMENTOS

O espaço que é destinado à presente secção, seguramente, não me permite agradecer, como devia, a todas as pessoas que, ao longo da minha formação profissional me ajudaram direta e indiretamente, com um único objetivo, finalizar uma das etapas mais importantes da minha formação académica. Deste modo, deixo apenas algumas palavras de agradecimento, como forma de reconhecimento para quem, de várias maneiras, esteve presente no decorrer desta etapa.

Antes de mais, quero agradecer aos meus orientadores, ao Professor Doutor Paulo Eira e ao Professor Doutor Abel Figueiredo, por todo o apoio, compreensão e dedicação ao longo de todo o processo, de modo a contribuírem para a minha formação e crescimento profissional e pessoal, desta forma demonstro o meu eterno reconhecimento.

A todos os docentes que puderam partilhar todos os seus conhecimentos e aprendizagens ao longo da Licenciatura em Educação Básica e Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que possibilitaram o meu crescimento a nível pessoal e profissional.

Em especial ao Professor Doutor António Azevedo pelo auxílio prestado ao nível da análise dos dados do presente estudo.

Agradeço muitíssimo ao Joel Moreira por estar sempre presente na minha vida, pelo apoio incondicional e pelas palavras tecidas, com o intuito de me dar força, para chegar até ao fim.

Às minhas colegas e amigas Ana Rita Correia e Rosângela Alves por me acompanharem neste processo, demonstrando o seu apoio, amizade e paciência para comigo e, por todos os momentos partilhados de companheirismo e ajuda para a concretização deste relatório.

À minha amiga Jéssica Gomes por todas as conversas, desabafos, partilhas de momentos e palavras de apoio, os quais me ajudaram a chegar ao fim.

Por fim, e não menos importante, agradeço à minha família, em especial aos meus pais e ao meu irmão por acreditarem sempre em mim e em tudo o que acredito e luto e, por todos os ensinamentos da vida. Com o término desta etapa, espero de alguma forma retribuir e compensar todo o esforço, empenho, carinho, apoio e dedicação que me foram oferecidos.

RESUMO

A formação global da criança, na qual se integra a formação motora, deve ocupar um lugar de relevância na escola atual. Neste espaço, os alunos constroem o seu próprio conhecimento, e ao vivenciarem as aprendizagens de forma lúdica, potenciam o desenvolvimento de outras competências. O presente Relatório Final de Estágio encontra-se dividido em duas partes distintas: as reflexões críticas das práticas em contexto e o trabalho de investigação. Na primeira parte é apresentada uma apreciação crítica das práticas em contexto prático, nomeadamente na educação pré-escolar e do ensino do 1.º CEB. Na segunda parte damos a conhecer o trabalho de investigação, baseado num estudo de natureza quantitativa realizado no contexto de 1.º CEB de um Agrupamento de Escolas de Aveiro e de um Agrupamento de Escolas de Viseu que visa compreender a influência da Expressão e Educação Físico-Motora no desenvolvimento global da criança. Para o efeito, recorreremos a autores de referência e à legislação em vigor, assim como, em termos empíricos, as respostas aos questionários dirigidos aos professoras do 1.º CEB. Os resultados encontrados apontam para o seguinte conjunto de principais conclusões: 1.º os professores atribuem muita importância às práticas motoras, constituindo-se como um fator fundamental para o desenvolvimento integral e harmonioso da criança; 2.º a Expressão e Educação Físico-Motora não têm sido uma realidade nas escolas do estudo, os professores apresentam como principais causas: a falta de condições de materiais, espaciais e de equipamentos como também a necessidade de formação, quer a nível da formação inicial quer a nível da formação contínua; 3.º os agrupamentos, as escolas e os professores devem estar implicados nos diferentes contextos nos quais circula a criança e que são promotores de formação e desenvolvimento, tanto ao nível dos quadros letivos e curriculares como também nos de enriquecimento curricular e nos projetos mais lúdicos e de recreação; 4.º a Expressão e Educação Físico-Motora deve assumir claramente o seu carácter formativo, onde a iniciativa e responsabilidade na organização deve ir ao encontro das aspirações das crianças e de toda a comunidade educativa.

Palavra-chave: Criança; Aprendizagem; Expressão e Educação Físico-Motora; Atividades Físicas e desportivas; Professor do 1.º CEB.

ABSTRACT

The overall formation of the child, in which the motor formation is integrated, must occupy a place of relevance in the present school. In this space, students construct their own knowledge, and when they experience learning in a playful way, they foster the development of other skills. This Final Internship Report is divided into two distinct parts: the critical reflections of the practices and the research work. The first part presents a critical appraisal of practices in a practical context, namely in pre-school education and 1st cycle education (1st CEB). In the second part it is presented the research work, based on a quantitative study carried out in the context of 1st CEB in two schools from Aveiro and Viseu Portuguese Grouping of Schools that aims to understand the influence of physical-motor expression in the overall development of the child. To this end, authors of reference and legislation in force, as well as, in empirical terms, the answers to the questionnaires addressed to the teachers of the 1st CEB were used as methodology to reach the desirable goal. The results lead to the following set of main conclusions: 1) teachers attach great importance to motor practices, constituting as a fundamental factor for the integral and harmonious development of the child; 2) physical-motor expression have not been a reality in the schools of the study, the main causes of teachers are: the lack of material, space and equipment conditions as well as the need for training, both in training Initial or continuing training; 3) groups, schools and teachers must be involved in the different contexts in which the child circulates and are promoters of training and development, both in terms of school and curricular frameworks as well as curriculum enrichment and more playful projects and recreation; 4) expression and physical-motor education must clearly assume its formative character, where the initiative and responsibility in the organization must meet the aspirations of the children and the entire educational community.

Keywords: Child; Learning; Physical-Motor Expression; Physical and sports activities; *Teaching* of the First Cycle.

ÍNDICE

Índice de anexos	x
Índice de tabelas	x
índice de acrónimos e siglas	xii
Introdução	1
Parte I – Reflexão Crítica sobre as práticas em contexto	4
Nota introdutória	5
1. Contextualização e análise das práticas desenvolvidas em contexto de Educação Pré-Escolar	6
1.1. Caracterização do contexto da Prática de Ensino Supervisionada II	6
1.2. Análise reflexiva da Prática de Ensino Supervisionada II	10
2. Contextualização e análise das práticas desenvolvidas em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	16
2.1. Caracterização do contexto da Prática de Ensino Supervisionada III	16
2.2. Análise da Prática de Ensino Supervisionada III	20
3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos	25
Parte II – trabalho de investigação – influência da expressão e educação físico-motora no desenvolvimento da criança do 1.º ciclo do ensino básico: contextos, perspetivas e participantes	29
Nota introdutória	30
1. Enquadramento teórico-conceptual	31
1.1. Sistema Educativo Português	31
1.2. A Expressão e Educação Físico-Motora no Currículo do 1.º CEB	32
1.3. A Importância da Expressão e Educação Físico-Motora	34
1.3.1. Expressão e Educação Físico-Motora – breve nota histórica	36
1.3.2. Perspetivas dos professores sobre a Expressão e Educação Físico-Motora	38
1.4. Atividade Física	39
1.4.1. Educação Física	39

1.4.2. Atividades de Enriquecimento Curricular.....	41
1.4.3. Atividades Físicas e Desportivas.....	42
1.5. Benefícios da Atividade Física para o desenvolvimento global da criança	44
2. Enquadramento teórico-metodológico	47
2.1. Metodologia	47
2.1.1. Problema e Objetivo do Estudo.....	47
2.1.2. Justificação e relevância do estudo.....	48
2.1.3. Tipo de investigação	48
2.1.4. Amostra	49
2.1.5. Instrumento de Recolha de Dados	49
2.1.5.1. Questionário.....	49
2.1.6. Organização.....	50
2.1.7. Aplicação	51
2.1.8. Técnica de Análise dos Dados.....	52
3. Análise e interpretação dos dados	53
3.1. Caracterização dos Professores do 1.º CEB	53
3.2. Valorização da área disciplinar de EEFM pelos Professores do 1.º CEB	56
4. Considerações Finais.....	73
Conclusão	77
Bibliografia	79
Anexos.....	90
Anexo A - Questionário.....	91
Anexo B – Declaração	94
Anexo C – Pedido de autorização aos agrupamentos.....	95

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A - Questionário.....	91
Anexo B – Declaração	94
Anexo C – Pedido de autorização aos agrupamentos.....	95

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição das crianças por idades e géneros	8
Tabela 2 - Idade dos Professores	53
Tabela 3 - Sexo dos professores	53
Tabela 4 – Valores de acordo com o nível de formação académica	54
Tabela 5 – Tempo de Serviço	54
Tabela 6 – Número de inquiridos de acordo com a região e a escola onde exercem a sua profissão	55
Tabela 7 - Valorização da EEFM no 1.º CEB	56
Tabela 8 - Condições necessárias da escola onde exerce para a prática de EEFM.....	56
Tabela 9 - Atividades de Enriquecimento Curricular e Atividades Físicas e Desportivas criadas para substituir a Expressão e Educação Físico-Motora.....	57
Tabela 10 - As Atividades de Enriquecimento Curricular e as Atividades Físicas e Desportivas devem substituir a área disciplinar de Expressão e Educação Físico-Motora.....	57
Tabela 11 - Atividades de Enriquecimento Curricular e Atividades Físicas e Desportivas devem ser obrigatórias ou opcionais como atualmente	58
Tabela 12 - Importância atribuída à área disciplinar de EEFM para a formação da criança	58
Tabela 13 - Importância atribuída a EEFM relativamente às restantes áreas disciplinares e curriculares	59
Tabela 14 - Importância atribuída às AFD no âmbito das AEC no 1.º CEB para a formação integral da criança	60
Tabela 15 - Importância atribuída às AEC - AFD no 1.º CEB relativamente às outras áreas de enriquecimento curricular.....	60

Tabela 16 – Opinião sobre a sua formação para lecionar a área disciplinar EEFM.....	61
Tabela 17 - Correlação de significância de Lilliefors entre os distritos de Aveiro e Viseu e a opinião sobre a formação adequada na área de EEFM	62
Tabela 18 – Opinião sobre a formação inicial para lecionar a área disciplinar de EEFM.....	62
Tabela 19 - Relação entre a formação inicial para lecionar a área disciplinar de EEFM e o Nível de Formação Académica na Região de Aveiro	63
Tabela 20 - Relação entre a formação inicial para lecionar a área disciplinar de EEFM e o Nível de Formação Académica na Região de Viseu	64
Tabela 21 - Opinião sobre as ações de formação específicas em EEFM frequentadas na região de Aveiro.....	64
Tabela 22 - Relação entre as ações de formação frequentadas pelos professores e o seu Nível de Formação Académica na região de Aveiro	65
Tabela 23 - Opinião sobre as ações de formação específicas em EEFM frequentadas na região de Viseu.....	66
Tabela 24 - Relação entre as ações de formação frequentadas pelos professores e o seu Nível de Formação Académica na região de Viseu	67
Tabela 25 - Opinião sobre o porquê dos professores excluírem a Expressão e Educação Físico-Motora das suas Práticas Pedagógicas na região de Aveiro.....	67
Tabela 26 - Opinião sobre o porquê dos professores excluírem a Expressão e Educação Físico-Motora das suas Práticas Pedagógicas na região de Viseu.....	68
Tabela 27 - Opinião sobre quem deveria lecionar a área disciplinar de Expressão e Educação Físico-Motora na região de Aveiro	69
Tabela 28 - Opinião sobre quem deveria lecionar a área disciplinar de Expressão e Educação Física-Motora na região de Viseu.....	70
Tabela 29 - Opinião sobre com que frequência as crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico deveriam ter Expressão e Educação Físico Motora na região de Aveiro e Viseu.....	71
Tabela 30 - Ofertas Educativas existentes nas escolas para além das atividades disciplinares	72

ÍNDICE DE ACRÓNIMOS E SIGLAS

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

AFD – Atividades Físicas e Desportivas

ATL – Atividades de Tempos Livres

EEFM – Expressão e Educação Físico-Motora

EF – Educação Física

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEV – Escola Superior de Educação de Viseu

IPP – Iniciação à Prática Profissional

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério de Educação

MIME – Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PTT – Professor Titular de Turma

TEACCH - Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Perturbações da Comunicação

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

O percurso realizado ao longo da formação profissional de docente proporcionado pelo Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB permitiu desenvolver diversas competências fundamentais para a prática pedagógica enquanto profissionais de educação. Para tal, torna-se crucial a elaboração de um Relatório Final de Estágio, sendo parte integrante da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada.

Partindo do tema central que nos propomos trabalhar, torna-se fundamental descrever a Educação Física no 1.º CEB, mesmo que esta gere algumas discussões no que diz respeito à sua prática.

A EF, enquanto área disciplinar com um currículo próprio, estabelece com as restantes áreas uma relação que contribui para a formação do aluno nos anos da escolaridade obrigatória. Uma instituição escolar que seja capaz de integrar a EF no seu plano curricular tem uma influência positiva no desenvolvimento e na personalidade da criança ao nível motor, cognitivo, moral e socio-afetivo (Ministério da Educação, 2004).

A EEFM e a AFD ao serem introduzidas nos planos curriculares das escolas do 1.º CEB cativam a criança para a própria escola e para o ensino, levando-as a experienciar novos ritmos e atividades características da infância, assumindo, assim, o papel principal nas brincadeiras (Ministério da Educação, 2004).

Face ao exposto, acreditamos que o ensino de EEFM no 1.º CEB deve estar generalizado e democratizado. Se a sua lecionação for articulada com as restantes áreas disciplinares poderão ser obtidos resultados bastante positivos ao longo do trabalho desenvolvido, bem como a existência de um trabalho devidamente articulado entre o professor titular de turma e o professor responsável por lecionar a Atividade Física e Desportiva (AFD).

Deste modo, consideramos que a condição física adequada das crianças em idade escolar e a consciencialização dos benefícios da prática de atividade física, que são oferecidos ao longo da sua vida, estão relacionados com a área disciplinar de EEFM, assumindo um papel predominante na formação do aluno.

A Educação Física assume o papel importante de transformar uma área de libertação de preconceitos e medos, na construção da personalidade da criança, de

forma a que seja autónomo, criativo, motivado e com a consciência sobre si e sobre as suas capacidades.

Cabe, então, ao docente transmitir às crianças um conjunto de competências referentes aos domínios específicos a EF, experienciadas de uma forma transversal a todas as áreas e modalidades, com o intuito de contribuir para uma vida mais rica, com mais qualidade de vida e saúde e bem-estar. Para que esta mudança de atitudes e comportamentos seja alterada é necessário “um maior interesse e consciencialização dos pais para a importância de educação física que se pratica nas escolas, uma maior motivação e participação dos alunos, no cumprimento dos programas definidos para a disciplina, melhoria da qualidade da educação física praticada nas escolas, valorização da educação física face a outras disciplinas” (Bento, 2001, citado por Jesus, 2013, p. 2).

Embora, em Portugal, já existam diversos estudos referentes à área disciplinar de EEFM como uma área obrigatória no 1.º CEB, os professores não disponibilizam o tempo necessário para a lecionação desta área. São diversas as razões que motivam os docentes a depreciar esta área. Contudo, esta atitude já vem a ser observada ao longo dos tempos, pois de acordo com Moreira (2000, p. 7)

“(...) o Gabinete Central de Desporto Escolar revelou que, em 1997, não existia uma prática regular de Educação Física, orientada pelos professores das respectivas turmas, em 90 % das escolas do 1.º CEB. Esta situação demonstra que a maioria das crianças está privada de fruir experiências únicas e fundamentais ao seu desenvolvimento e que complete à escola promover e proporcionar a sua realização. Apesar de remontarem a 1997, os dados do Gabinete parecem não ter sofrido grandes alterações”.

Sabemos igualmente que todas as crianças devem ter as mesmas oportunidades educativas, nomeadamente o usufruir da prática física e desportiva, porém só algumas crianças é que têm oportunidade de usufruir das mesmas, visto que se encontram em locais que dispõem de entidades públicas e privadas que providenciam atividades para a prática física e desportiva, assim como os recursos económicos.

Assim sendo, o estudo apresentado pretende demonstrar as conceções dos docentes relativamente à prática de atividade física e à lecionação da área disciplinar de EEFM no 1.º CEB, assim como as dificuldades ou facilidades por eles sentidas à medida que esta vai sendo lecionada, e a importância atribuída à prática física, mais

concretamente as AFD e AEC. Importa referir que o professor tem a responsabilidade de motivar sempre os seus alunos para as práticas físicas e desportivas, tendo em conta os seus benefícios, estimulando-os para a prática de novas atividades e de experiências enriquecedora e para a adoção de um estilo de vida cada vez mais saudável.

Deste modo, é importante apresentar a forma como está organizado o trabalho, sendo que a parte I é referente à reflexão crítica sobre as práticas em contexto. Posteriormente, a parte II faz alusão ao trabalho de investigação, fazendo referência a um enquadramento teórico-conceptual, abordando várias perspetivas teóricas sobre a importância da exploração da área disciplinar de Expressão e Educação Físico-Motora no 1.º CEB.

Por sua vez, segue-se uma abordagem alusiva ao enquadramento teórico-metodológico, baseado num estudo de natureza quantitativa no contexto do 1.º CEB de um Agrupamento de Escolas de Aveiro e de um Agrupamento de Escolas de Viseu. Recorrendo ao inquérito por questionário para recolha dos dados necessários para o estudo prosseguir.

De seguida, são analisados e interpretados os dados com o intuito de dar resposta aos objetivos a que o estudo se propõem atingir, resultantes dos dados recolhidos através dos questionários respondidos pelos professores do 1.º CEB.

O término deste relatório final de estágio é feito com uma conclusão geral, em que são definidas todas as aprendizagens conseguidas ao longo de toda a formação, assim como do estudo realizado, em que podemos concluir que os professores do 1.º CEB valorizam muito a área disciplinar de EEF como sendo uma área fundamental para o desenvolvimento integral da criança no 1.º CEB. Podemos constatar que ao longo da prática da sua pedagógica, os professores do 1.º CEB referem que sentem dificuldades em lecionar a área disciplinar de EEFM ou, até mesmo, na sua exclusão das suas práticas, aludindo para o facto de atribuírem mais importância a outras áreas disciplinares, fazendo referência à falta de espaços e materiais adequados para a sua prática, bem como a ineficaz gestão do tempo e pela falta de formação na respetiva área.

PARTE I – REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS PRÁTICAS EM CONTEXTO

NOTA INTRODUTÓRIA

Ao longo do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB foi possível estar em contacto com diversas unidades curriculares cruciais para a formação de professores, nomeadamente a unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional (IPP) ainda durante a licenciatura de Educação Básica, bem como a unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada I, II e III (PES), decorrentes do referido mestrado.

De acordo com o plano de estudos, ao longo dos três semestres decorram o estágio das unidades curriculares de PES I, II e III, durante as quais frequentamos diversos seminários e orientação tutorial essencial para a formação enquanto profissionais de educação.

O estágio foi realizado em duas instituições de ensino no distrito de Viseu, sob a orientação de professores/educadores orientadores cooperantes e professores supervisores da ESEV.

No decorrer do estágio, a estagiária sustentou-se nos documentos oficiais disponibilizados pelo Ministério da Educação (ME), designadamente as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), os Programas e Metas Curriculares do Ensino Básico, em particular do 1.º CEB, para a realização do estágio e deste relatório final de estágio tanto ao nível da Educação Pré-Escolar como ao nível do 1.º CEB, contribuindo assim para um trabalho de carácter crítico e reflexivo.

Na primeira parte deste documento, apresentam-se e descrevem-se as práticas desenvolvidas no âmbito da PES II e III, a caracterização dos dois níveis de ensino onde decorreram as práticas em contexto, bem como uma análise das aprendizagens e conhecimentos profissionais desenvolvidos e adquiridos no decurso de todo o processo de formação.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO E ANÁLISE DAS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

1.1. Caracterização do contexto da Prática de Ensino Supervisionada II

Segundo o Ministério da Educação, (1997, p. 37), o ambiente educativo pretende ser “um ambiente facilitador do desenvolvimento e de aprendizagem das crianças”, bem como deve “proporcionar ocasiões de formação dos adultos que trabalham nesse contexto”, sem esquecer o contexto familiar e as interações com os pais.

Desta forma, o estágio no âmbito da PES II decorreu num jardim-de-infância público pertencente a um Agrupamento de Escolas de Viseu, de fevereiro a junho, e cuja intervenção ocupou três dias: segunda, terça e quarta-feira, das 9h às 16h, com interrupção para almoço das 12h às 14h. No entanto, o horário de funcionamento da instituição era das 8h30 às 18h30.

No que diz respeito ao edifício da instituição em questão, este era relativamente recente e apresentava muito boas condições. Contudo, esta instituição encontrava-se dividida em duas valências, a EPE e o 1.º CEB. A parte correspondente à EPE era constituída por quatro salas, três salas de Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), duas arrecadações (destinadas a materiais escolares), uma casa de banho (comum às quatro salas). Havia um refeitório com cozinha devidamente equipada, com uma pequena arrecadação para os utensílios destinados a este espaço, assim como um espaço destinado à prática de expressão motora e uma pequena arrecadação para os materiais necessários para a sua prática e dois balneários.

Nesta instituição dá-se importância ao espaço exterior e interior, onde se verifica um espaço amplo, com um campo de futebol. Ainda é possível verificar um pequeno espaço destinado às crianças de EPE, com alguns materiais, dando-lhes liberdade para explorar diversas atividades de forma livre e autónoma.

Como é referido nas OCEPE (1997, p.37), “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender”.

Retornando à caracterização da sala de atividades, na qual decorreu o estágio, era ampla e muito bem iluminada. Diariamente, era organizada e arrumada pelo grupo de estágio e pelo grupo de crianças visto que já fazia parte da rotina diária.

Na sala encontravam-se várias áreas de interesse como a casinha, a cozinha, as construções/garagem, espaço para jogos e a biblioteca. Todas as áreas de interesse ocupavam entre 25% a 30% do espaço da sala, sendo que estas se encontravam distribuídas de acordo com o espaço. A área das mesas de trabalho e da manta ocupavam o restante espaço da sala, onde posteriormente se realizavam os trabalhos diários e se apresentavam as atividades e, posteriormente, decorriam os diálogos entre o grupo e a educadora. É de mencionar que esta sala era composta por três mesas redondas e 26 cadeiras; várias estantes de arrumação; um quadro de giz; um computador; um lavatório e dois sofás pequenos.

A equipa pedagógica é constituída por cinco educadoras de infância, sendo que quatro delas eram titulares de grupo e uma delas era educadora de apoio e cuja função era dar apoio às salas que necessitavam de auxílio. Tal permitiu que a educadora titular conseguisse dar mais atenção às crianças que apresentavam mais dificuldades. Além disso, cada sala tinha o apoio de uma assistente operacional, para conseguir responder a todas as crianças.

Tendo em conta o que já foi referido, salientamos que o ambiente educativo da forma que estava organizado possibilitava “um ambiente facilitador do desenvolvimento e de aprendizagem das crianças”, bem como deve “proporcionar ocasiões de formação dos adultos que trabalham nesse contexto”, sem esquecer o contexto familiar e as interações com os pais (OCEPE, 1997, pp. 31-34).

O grupo era composto por crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5/6 anos de idade, ou seja, era um grupo heterogéneo o que permitia que as aprendizagens fossem feitas em função da partilha entre crianças mais velhas e mais novas, conduzindo ao desenvolvimento do grupo.

Apresentamos, detalhadamente, o grupo de crianças na Tabela n.º1. Este grupo era composto por 23 crianças, de nacionalidade portuguesa, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade: sete crianças com três anos, dez com quatro anos e seis com cinco anos. O grupo, no total, era constituído por onze crianças do sexo masculino e doze do sexo feminino.

A tabela que se apresenta de seguida mostra a relação das crianças por idades e géneros.

Tabela 1 - Distribuição das crianças por idades e géneros

	3 Anos	4 Anos	5 Anos	Total
Feminino	5	5	2	12
Masculino	2	5	4	11
Total	7	10	6	23

Com a presente tabela é possível verificar que não existe grande discrepância entre o número de crianças com idade compreendidas entre os três e os cinco anos de idade, considerando que há um número um pouco maior de crianças com 4 anos. Porém, é de destacar que as crianças mais velhas se encontram em menor número e é importante refletir sobre este facto, dado que foi necessário adequar algumas atividades ao grupo de crianças, ou seja, o grupo mais velho realizava uma atividade, enquanto o grupo mais novo realizava uma atividade diferente, de acordo com os conselhos tecidos pela orientadora cooperante.

Foi sempre tido em conta a distribuição das crianças na EPE, visto que esta permitiu determinar o seu grau de desenvolvimento. Partindo deste facto, é importante que na EPE que o trabalho seja direcionado para o estímulo a desenvolver nas atividades, com o intuito de que todas as crianças sejam capazes de resolver as tarefas da melhor maneira possível, isto é, de forma rápida e eficaz.

O grupo de crianças criava, por vezes, momentos de conflito entre o próprio grupo, particularmente no que diz respeito à partilha de certos objetos. Contudo, é importante ter em consideração que as crianças são muito novas e ainda se encontram em fase de formação/construção da sua própria personalidade e conhecimentos/aprendizagens.

Neste grupo não havia crianças com necessidades educativas especiais (NEE). No entanto, pelas observações realizadas em contexto prático, apercebemo-nos que algumas das crianças necessitavam de especial atenção por parte da educadora, uma vez que, por vezes, não se demonstravam muito recetivas nem estimuladas para as atividades propostas, isto é, recusavam-se a realizar as atividades.

Todo o trabalho desenvolvido para o crescimento e desenvolvimento das crianças não deve ser somente da responsabilidade das educadoras, mas também do meio familiar, visto que este é extremamente crucial para o crescimento destas.

Com o decurso de todas as observações, intervenções e diálogos gerados no estágio, entre a orientadora cooperante e, ainda, entre a mestrande e o grupo de crianças foi possível identificar algumas das preferências no que diz respeito às atividades realizadas no jardim-de-infância, sendo que a maioria das crianças demonstraram um maior gosto em brincar livremente, em especial dentro da sala de atividades, dando valor aos materiais nela existentes, como os legos, os jogos de mesa e uma área de interesse, a casinha. Detetámos que as crianças gostavam muito de atividades de expressão plástica, como desenhar, pintar e picotar. Salientamos que uma criança não gostava que as restantes crianças gritassem, pois desconcentravam-na da tarefa que estava a realizar.

No cômputo geral, o grupo de crianças apresentou um desempenho positivo, que se expressou ao longo das aprendizagens desenvolvidas de acordo com as áreas de conteúdo e os respetivos domínios, revelando um grande interesse e curiosidade em saber mais. Esta era visível através das questões colocadas pelas crianças e ainda pela sua predisposição e empenho para continuar a realizar as atividades que eram propostas.

1.2. Análise reflexiva da Prática de Ensino Supervisionada II

“A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (Nóvoa, 1997, p.26).

O professor desenvolve, na sua prática profissional, consciência de que não basta tratar somente os conteúdos que estão estipulados nos documentos orientadores, mas também deve expor e transpor situações do contexto real, de modo a que os alunos sejam capazes de interpretar as suas próprias experiências e as suas aprendizagens na vida social. A esse respeito Kramer (1989) afirma que

o trabalho pedagógico precisa se orientar por uma visão das crianças como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, cidadãos e cidadãs. Isso exige que levemos em consideração suas diferentes características, não só em termos de histórias de vida ou de região geográfica, mas também de classe social, etnia e sexo. Reconhecer as crianças como seres sociais (...) não ignorar as diferenças.

Assim, o professor tem uma missão nobre de levar conhecimento, orientar as aprendizagens dos jovens, preparando-os para futuros cidadãos conscientes.

Partindo do que já foi referido, a reflexão sobre a minha formação, enquanto futura profissional de educação, assenta no meu crescimento profissional e nas aprendizagens e conhecimentos adquiridos ao nível teórico e prático.

Ao frequentar este nível de ensino, ou seja, o mestrado em EP e ensino do 1.º CEB, saliento que o processo de formação foi bastante exigente, tanto ao nível da elaboração de planificações/roteiros, como ao nível da definição dos objetivos que se pretendem que as crianças/alunos sejam capazes de atingir, como no rigor científico dos conhecimentos que se proporcionam às crianças/alunos, assim como o papel que as estagiárias assumem em contexto de sala.

Fazendo referência à PES II, esta decorreu no nível da educação pré-escolar, sendo que a prática educativa decorreu ao longo de todo o semestre.

O facto de termos a oportunidade de estagiar no ensino pré-escolar, permitiu-nos ganhar experiência em contexto prático, contribuindo assim para a qualidade da formação, tendo em conta que as práticas foram sempre supervisionadas por docentes especializados nas mais diversas áreas, para que as nossas

práticas/implementações fossem preparadas da melhor forma, sempre com o intuito de proporcionar aprendizagens vastas e significativas às crianças.

Como é mencionado nas OCEPE (Ministério da Educação, p.17, 1997), “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, onde as crianças têm oportunidade de entrar em contacto com o contexto escolar, embora que neste nível de ensino não haja uma aprendizagem sistémica de conceitos, onde o importante é que as crianças consigam aprender com as suas próprias experiências do quotidiano, isto é, sejam capazes de “aprender a aprender”. Neste sentido, é importante que ao longo da EPE o educador de infância tenha como ponto de partida, para o desenvolvimento da criança, tanto as suas aprendizagens como os seus conhecimentos prévios, de modo a que lhes proporcionem aprendizagens significativas. Ao longo de todo este processo é crucial “admitir que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objeto do processo educativo” (Ministério da Educação, p.19, 1997).

Nesta linha de pensamento, é fulcral que seja oferecida à criança um ambiente educativo, em que a criança se sinta “acolhida, escutada e valorizada”, de modo a contribuir para o desenvolvimento da autoestima e o desejo de aprender. Este ambiente deve atender às necessidades de todas as crianças, tanto a nível psicológico como a nível físico, ou seja, a EPE deve, fundamentalmente, “proporcionar ocasiões de bem-estar e de segurança” (Ministério da Educação, p.20, 1997).

No decurso de todas as intervenções individuais podemos constatar que ser profissional de educação exige muito de nós, tanto a nível psicológico, cognitivo e motor. Partindo da experiência vivida através da PES II, foi possível sustentar a opinião que já tínhamos criado acerca do papel da EPE no desenvolvimento da criança como ser individual, visto que esta é a base de todo este processo. O facto da sociedade em que nos encontramos ter uma ideia deturpada da importância deste nível de ensino, leva a que muitos insinuem que as crianças nesta fase só brincam, não vão aprender nada no contexto de sala de atividades, e ainda, que o papel da educadora de infância serve somente para cuidar das crianças, sendo responsável pelo grupo, onde os pais podem deixar as crianças durante o horário de trabalho. Este é, sem dúvida, um dos níveis mais importantes para o crescimento da criança e onde é exigido muito do adulto, neste caso, da educadora de infância.

Com base no que foi possível observar e experienciar ao longo das intervenções, a educadora de infância deve saber conduzir a criança para uma boa

aprendizagem, de modo assertivo, isto sem se esquecer da especificidade da educação pré-escolar, adequando sempre a linguagem à faixa etária em que se encontra.

Parece, então, ser relevante discutir acerca do papel do educador de infância, sendo que este deve ser mediador do desenvolvimento e incentivador da autonomia da criança, dando valor tanto ao seu próprio conhecimento como ao das crianças, deixando-as explorar o mundo que as rodeia, construindo as suas próprias aprendizagens.

Tendo em conta o que foi mencionado,

o educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através da atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível. Deve ser alguém verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e de expansividade, promovendo a linguagem da criança através de interações recíprocas e o seu desenvolvimento sócio emocional (Portugal, 1998, p. 198).

Relativamente às dificuldades sentidas ao longo da PES II e embora tenha estado com este grupo na PES I, ao longo das minhas intervenções tive uma certa dificuldade em adequar a linguagem à faixa etária, controlar o próprio grupo e ainda encontrar estratégias que se adequassem às necessidades das crianças, tendo em conta que o grupo em questão era constituído, maioritariamente, por crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos. Contudo, com o passar das semanas foi possível ultrapassar algumas dificuldades.

Apesar de terem surgido algumas dificuldades em contexto do estágio, muitas foram as situações vividas neste contexto de forma positiva, das quais tenho plena noção de que demos o nosso melhor, contribuindo de forma positiva para o crescimento e desenvolvimento das crianças, adequando sempre as mais diversas situações às necessidades e capacidades das crianças, tanto a nível individual como em pequeno ou grande grupo.

Partindo da unidade curricular PES II e do seu contexto prático, foi possível termos a experiência e responsabilidade de assumir o papel de educadora de infância,

percebendo e dando valor a todos os documentos orientadores para esta prática. O facto de termos que recorrer a documentos oficiais para a nossa prática/acção, nomeadamente as OCEPE e o perfil específico de desempenho profissional, tendo em conta que estes documentos se encontram sempre interligados, possibilita-nos desenvolver uma boa prática pedagógica. Ou seja, o educador de infância concebe o currículo, conduzindo-se pelas orientações curriculares para a educação pré-escolar, isto recorrendo à planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, de modo a construir aprendizagens integradas, perante o que é referido no perfil específico de desempenho profissional.

Assim sendo, para que sejam proporcionados momentos de aprendizagem, numa fase inicial, o educador de infância tem que planificar a sua acção, sendo que essa irá servir como apoio e como modo de organização da sua prática pedagógica, assumindo um papel essencial, na medida em que leva o educador a refletir cuidadosamente sobre as atividades que vai realizar e se adequem ao grupo de crianças. Esta reflexão permite ao educador interrogar-se sobre a sua prática e isto pressupõe uma autocrítica constante, para que seja capaz de melhorar a sua acção. O educador de infância antes de planear, precisa observar cada criança e o grupo, com o objetivo de identificar as suas necessidades e interesses, para posteriormente, encontrar estratégias que se adaptem ao grupo/crianças.

Como afirma Shulman, “o processo de planificação e acção docente pode começar com a consideração das características dos aprendentes apesar de sempre em relação a um conceito ou ideia a ser ensinado, (...)” (Shulman, 1987, citado por Figueiredo, 2013, p. 200), o que por vezes não acontecia na prática, isto é, o facto de muitas vezes ter que modificar o momento que estava planificado, de um momento para o outro, foi difícil de aceitar, pois pensávamos, inicialmente, que as planificações deveriam ser cumpridas a preceito. Porém, ao longo das semanas de intervenção fomos nos apercebendo de que o educador deve ser flexível ao longo da sua prática, possibilitando à criança planificar as suas próprias aprendizagens.

Todas as unidades curriculares presentes no plano curricular da licenciatura e do mestrado, assim como todo o esforço e dedicação de todos os professores foram cruciais para a formação. Ensinares e dedicaram-se com o objetivo de nos tornarmos docentes dotadas de competências/capacidades e conhecimentos/aprendizagens para sermos profissionais qualificados.

É essencial destacar a importância que o meu grupo teve ao longo deste processo de aprendizagem, pois com o seu apoio e críticas foi possível dar

continuidade a um bom trabalho e a uma evolução significativa ao nível da formação, assim como ao apoio dado pela orientadora cooperante. As aprendizagens adquiridas deveram-se, também, muito ao trabalho desenvolvido por todos os professores supervisores desta unidade curricular e ainda pela professora Maria Figueiredo e a professora Isabel Aires de Matos, do meu grupo de tutoria.

Ao longo de todas as intervenções e as respetivas reflexões realizadas, o grupo sempre encarou as críticas tecidas tanto pelas professoras supervisoras, como as da orientadora cooperante, de forma construtiva, de maneira a que no futuro se possa melhorar a nossa prática.

É claro que o apoio da orientadora cooperante foi crucial para todo o processo de aprendizagem, mostrando-se sempre disponível a ajudar e realçando sempre os pontos mais importantes das intervenções, embora as reflexões não fossem realizadas diariamente. É ainda necessário referir que todo o esforço, dedicação e o intenso trabalho foram recompensados pelo empenho e *feedback* do grupo no qual tive a sorte de estagiar, composto por vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, pois sem elas o trabalho não poderia ter sido desenvolvido.

Ao longo desta formação profissionalizante e ao longo da carreira de docente é extremamente importante refletir sobre as nossas práticas, levando-nos a ser capazes de analisar e pensar sobre todo o trabalho que é desenvolvido, onde o “processo de aprendizagem contínuo como profissional reflexivo e crítico da sua prática [...] seria a consciencialização progressiva da complexidade da dita prática” (Climent, 2001, citado por Herdeiro & Silva, 2008). O facto de sermos capazes de refletir sobre os pontos fortes/fracos ao longo desta fase só nos permite crescer enquanto profissionais, sempre para o benefício das aprendizagens das crianças.

Posteriormente, no nível de ensino que se segue, 1.º CEB, teremos enquanto professores do 1.º CEB, de assumir uma postura e uma atitude mais formal, assim como, adequar o tipo de linguagem ao grupo em questão. O professor deve ser capaz de adequar as suas práticas tanto ao nível de ensino em que se encontra como às características do grupo/turma que acompanha.

Por fim, de modo a finalizar esta reflexão, todo o trabalho que foi desenvolvido ao longo deste semestre permitiu-nos crescer não só enquanto pessoas, mas também enquanto futuros profissionais de educação, tendo em conta todas as aprendizagens e conhecimentos que foram adquiridos no decorrer do mesmo. Porém, ainda existe um longo caminho a percorrer no que toca à formação profissional, de modo a colmatar

algumas dificuldades que foram surgindo em contexto de estágio, para que no futuro seja uma excelente profissional de educação.

Desta forma, é importante refletirmos sobre todo o trabalho desenvolvido, sobre todo o esforço e empenho dedicado às práticas em contexto, bem como sobre as experiências proporcionadas pelas práticas.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO E ANÁLISE DAS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

2.1. Caracterização do contexto da Prática de Ensino Supervisionada III

De acordo com o Ministério de Educação (2004, p.11),

o ensino básico consubstancia-se, de facto, no quadro de uma formação universal, porque abrange de todos os indivíduos (...) como tal, o ensino básico constitui-se como uma etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla (...) promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores de solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade.

No decorrer da PES III, o estágio realizou-se numa escola básica de um Agrupamento de Escolas de Viseu, mais concretamente numa turma do 3.º ano de escolaridade, com um horário letivo entre as 9h00 e as 16h30, havendo uma pausa das 12h00 às 14h00. Na parte da manhã, existia um intervalo das 10h30 às 11h00, em que as crianças tinham oportunidade de brincar no exterior (ao redor da escola e/ou um pequeno campo de futebol) e/ou interior da escola (corredores e/ou no átrio da escola), dependendo das condições atmosféricas.

Dada por terminada a manhã, os alunos dirigiam-se para o almoço, posteriormente deslocaram-se para a sala e/ou polivalente para terem outras unidades curriculares, mais especificamente a educação e expressão musical e/ou educação e expressão físico-motora. Partindo deste ponto, a atividade letiva iniciava-se novamente às 14h00. Contudo, nos dias em que os alunos não tinham atividades extracurriculares, o tempo era gerido pelas assistentes operacionais.

Já na parte da tarde, após as 16h30, tendo em conta que a atividade letiva era dada por terminada, os alunos, depois de um intervalo de 30 minutos, às 17h00 dirigiam-se para a Inglês até às 17h50, isto à segunda-feira. Em seguida, estes eram encaminhados pelas assistentes operacionais até aos encarregados de educação.

Quanto ao edifício escolar, este encontra-se localizado no distrito de Viseu, datado do ano de 1985, não tendo sofrido grandes alterações até à atualidade, com exceção de se ter criado um espaço exclusivamente destinado para as refeições.

É uma instituição que abarca duas valências, a educação pré-escolar e o 1.º CEB, albergando cerca de 350 alunos, 26 docentes e 28 profissionais de educação não docentes.

Esta é composta por dois pisos, sendo que o piso inferior dispõe de quatro salas que se destinam à EPE, e quanto às restantes salas do refeitório e a totalidade do piso superior se destinam exclusivamente ao 1.º CEB. Dispõe ainda de uma sala de apoio a alunos com NEE (temporárias ou permanentes), com docentes especializados em Educação Especial, existindo também, uma sala de professores, uma secretaria e um gabinete de serviços administrativos. O facto da presente instituição conter uma sala destinada a crianças com transtornos do espectroautista – *TEACCH* - e onde se encontram dois profissionais de educação especial. É, ainda, composta por uma sala de Recursos TIC para a Educação Especial, sendo usada por um profissional da área. Para além do que foi anteriormente referido, a instituição escolar dispõem de dez casas de banho (duas destinadas aos adultos e oito às crianças), uma biblioteca, uma mediateca, um polivalente e um refeitório.

Embora a instituição escolar seja frequente por diversas crianças com NEE, importa aludir que a mesma não possui nenhum elevador para crianças que tenham dificuldades motoras, limitando-as ao piso inferior da instituição. Sempre que as condições atmosféricas não permitiam que as crianças se deslocassem ao exterior do recinto escolar para brincarem, estas podiam fazê-lo no interior da escola, num espaço amplo, que normalmente se destina à prática da componente letiva de EEFM.

O espaço exterior da escola, embora não seja muito rico em materiais para as crianças explorarem livre e autonomamente, apresenta um campo de futebol sintético e um espaço muito amplo de recreio ao redor do edifício.

Relativamente à sala onde foi realizado o estágio, esta estava localizada no piso superior, com um espaço muito agradável, tinha bastante espaço, permitindo uma boa circulação, muito boa iluminação natural, devido ao facto de possuir muitas janelas ao longo de uma parede lateral. Era constituída por catorze mesas e respetivas cadeiras, porém estas nem sempre se encontravam organizadas da mesma forma, sendo alteradas de acordo com as necessidades das crianças e o entendimento da professora titular de turma. Contudo, a secretária da professora encontrava-se sempre no mesmo sítio, assim como a mesa onde se encontrava o computador com ligação à *internet*, três materiais dos alunos; um lavatório, um quadro interativo com vídeo-projetor; um quadro de giz e painéis elaborados pelas estagiárias/professora titular de turma ao longo das paredes da sala.

Dando enfoque à turma onde se desenrolou o estágio, esta era constituída por vinte e dois alunos, sendo seis do sexo masculino e dezasseis do sexo feminino, com idades compreendidas entre os oito e onze anos de idade. De acordo com o Plano de Turma, salienta-se a pertença a um contexto socioeconómico de nível médio, tendo em conta que os alunos têm possibilidade de acesso aos mais diversos materiais didáticos, pedagógicos e tecnológicos, contribuindo assim para a promoção do sucesso das suas aprendizagens.

De um modo geral, a presente turma é bastante responsável e empenhada, contudo, dela faz parte um pequeno grupo de alunos com algumas dificuldades e facilmente se distraem, prejudicando os restantes colegas. Estes alunos necessitavam de ser motivados, com o intuito de se alcançarem os resultados pretendidos.

A turma apresentada é bastante heterogénea, visto que é um grupo com idades diferentes, o que leva a que demonstrem um ritmo de aprendizagens diferentes.

Quanto ao comportamento é uma turma que é capaz de cumprir as regras da sala de aula e os alunos são muito assíduos, no entanto, nem todos são pontuais. A turma apresentava uma boa relação entre todos os alunos, demonstrando respeito pelos colegas e adultos, porém existem alguns momentos de conversação e de mau comportamento entre os alunos, o que é facilmente contornável. Nesta linha de pensamento importa fazer referência ao facto do ambiente da turma ser considerado bom, havendo momentos de maior concentração e alguns momentos de distração. Porém, a turma integra quatro alunos com dificuldades de aprendizagem e um aluno com cegueira total, abrangido pelo Dec. Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro com as medidas educativas a), b), c), d) e f) do artigo 16.º do referido diploma.

Respeitante às atividades de tempos livres (ATL), só quatro alunos é que se encontram inseridos nas mesmas, sendo que, ou no ATL ou fora deste, as atividades preferidas das crianças são brincar, jogar futebol e dançar. No que diz respeito aos trabalhos de casa, estes eram habitualmente concretizados também neste local, ou então em casa e, na grande maioria com o auxílio dos pais.

No cômputo geral, atendendo ao que foi observado e de acordo com as especificidades da turma, as necessidades prioritárias desta eram: melhorar as regras de sala de aula, nomeadamente, a nível da participação e do saber esperar pela sua vez, estabelecer regras para a promoção de socialização das crianças, promover o desenvolvimento de atitudes com o propósito de reforçar a autoestima e autoconfiança, assim como, promover o desenvolvimento da autonomia, o ritmo de

trabalho e, ainda, a responsabilização na execução das tarefas. Torna-se, igualmente, importante, estimular os alunos para a aquisição de novos conhecimentos e novas aprendizagens, alargar as competências da escrita e da leitura, desenvolver as competências na área curricular de Matemática e promover o sucesso escolar dos alunos.

Deste modo, partimos do ponto em que se torna importante fazer alusão a todos os conhecimentos e aprendizagens desenvolvidas em contexto prático, tendo em conta os vários contextos existentes. Assim, passaremos a analisar a prática em contexto de 1.º CEB.

2.2. Análise da Prática de Ensino Supervisionada III

“Ser professor, hoje, significa não somente ensinar determinados conteúdos, mas sobretudo um ser educador comprometido com as transformações da sociedade, oportunizando aos alunos o exercício dos direitos básicos à cidadania” (Sousa, 2008, p. 42).

Atualmente, o docente é formado através de um longo processo dinâmico de interações e experiências, na qual os conhecimentos são construídos, de modo a resolver os problemas na sua prática pedagógica e, deste modo, organizá-la. Partindo deste ponto, Sousa (2008, p. 66) alude que “ser docente (...) implica, portanto dominar uma série de saberes, capacidades e habilidades especializadas que o fazem competente no exercício da docência”.

Ainda neste contexto, Sacristán (1995, citado por Moura et.al., 2014) menciona que “entendemos por profissionalização a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

É fulcral referir que para que haja uma educação de qualidade é importante uma boa formação profissional, sendo que esta deve englobar uma boa interação entre o conhecimento teórico e prático, desenvolvendo habilidades para saber lidar com as adversidades que possam surgir ao longo da sua prática.

Nesta linha de pensamento, é imprescindível aludir que a formação de um profissional de educação deve ser estimulada numa perspetiva crítico reflexiva, com o intuito de fornecer a estes um meio para desenvolver um pensamento autónomo, que facilita as dinâmicas de autoformação participada.

Segundo Nias (1991, citado por Nóvoa, 1992) esta formação implica um grande investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre a formação e, sobre os seus projetos individuais, de forma a construírem a sua própria identidade pessoal e profissional.

Noutra perspetiva, Charlot (2005) assevera que a capacidade de desejar, reinventar, retraduzir, desvelar permite sinalizar a importância da interpretação do mundo analogamente à formação do docente. O mesmo menciona que “realizar pesquisas sobre a relação com o saber é buscar compreender como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular” (Charlot, p.53, 2005).

Como tal, é fundamental que desde a formação inicial dos docentes se estimule o espírito crítico e a capacidade reflexiva, de forma a que estes se tornem profissionais reflexivos, com o intuito de melhorar a qualidade de ensino.

É neste contexto que surge a reflexão referente ao percurso decorrido ao longo da PES III, fazendo alusão à construção de conhecimentos específicos e científicos que foram proporcionados em contexto de estágio. Segundo Shön (1992) referenciado por Oliveira e Serrazina (2002, p. 31), a reflexão ação é aquela que contribui mais para a formação de um excelente profissional de educação, na medida em que reflete “sobre o momento de reflexão na ação, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu”.

Importa referenciar que a PES III nos proporcionou diversas experiências e aprendizagens cruciais para o nosso futuro profissional, enquanto docentes. Com o decorrer de todo este processo de profissionalização, foi possível verificar uma grande evolução e crescimento enquanto pessoas e profissionais de educação. O contexto de estágio permitiu-nos colocar em prática conhecimentos adquiridos ao longo da nossa formação académica, na licenciatura e mestrado, em que a preocupação recaía sobre os alunos e, sobre as aprendizagens que lhes eram proporcionadas, de modo a os tornar melhores cidadãos.

Alarcão (2003), referenciado por Piaya (2015) refere que “a sala de aula deixou de ser um espaço onde se transmitem conhecimentos, passando a ser um espaço onde se procura e onde se procura e onde produz conhecimento”.

Foi no 1.º CEB, em turma do 3.º ano, sob a orientação da professora cooperante, que vimos mais uma etapa da nossa formação terminada e com excelentes aprendizagens, fomentando o que já há muito se sabia, que ser professor é difícil, trabalhoso e exige muita dedicação. Este deve facultar ao aluno momentos em que se possa conhecer a si próprio. Assim, o professor deve ser o mediador com o objetivo de ensinar o aluno a ser reflexivo e, que para tal, é essencial estar atento a todos os elementos necessários para que o aluno aprenda e se desenvolva integralmente (Werneck, 1996).

Esta etapa permitiu-nos perceber, acima de tudo, que atualmente é muito importante que um profissional de educação tenha por base uma formação de qualidade para que seja praticado um ensino de excelência.

Nesta fase, o professor do 1.º CEB tem em mãos uma grande responsabilidade, no que diz respeito à gestão de tempo e do currículo, visto que se

trata de um regime de monodocência. Segundo Formosinho (1992, citado por Cunha, 2008 e Araújo, 2003, p. 5) “o professor é definido como um profissional que promove a instrução, a socialização e o desenvolvimento de outrem, tendo uma formação inicial de nível superior (que inclui a componente específica de Ciências da Educação e Prática Pedagógica Acompanhada) e procura (auto) formar-se continuamente de modo permanente”.

Este nível de ensino abarca um grande nível de exigência relativamente aos conteúdos/conhecimentos científicos que nele são trabalhados.

Como tal, é imprescindível que o docente esteja sempre em constante aprendizagem, de modo a que seja capaz de responder às necessidades dos alunos, adequando os conteúdos e proporcionando-lhes aprendizagens significativas, isto é, aprendizagens com significado para a criança. É de mencionar que o 3.º ano de escolaridade, ano em que se desenrolou a PES III, é um dos anos mais exigentes no 1.º CEB, relativamente aos conteúdos intrínsecos, sendo que alguns são bastante complexos para o nível de ensino em questão, ou seja, são conteúdos aos quais as crianças/alunos não apresentam maturidade suficiente para a sua exploração.

Ao longo de toda a formação e ao longo da carreira enquanto profissionais de educação é importante refletir sobre as práticas que ocorreram em contexto de estágio, de forma a sermos capazes de analisar e pensar sobre todo o trabalho que foi desenvolvido. Refletir sobre os pontos fortes e fracos permite-nos crescer enquanto profissionais, sempre em prol das aprendizagens das crianças/alunos.

Desde já importa referir que, desde logo, a relação criada entre a professora e os alunos foi muito positiva, levando a uma melhor prática pedagógica por parte da estagiária, ou seja, um processo de profissionalização bastante positivo.

Posto isto, no que toca à nossa prática profissional, considero que foram a nossa prestação, enquanto docente, foi bastante positiva, onde foi possível trabalhar os mais diversos conteúdos da melhor forma possível, sempre com a preocupação de proporcionar aos alunos aprendizagens de qualidade, de forma a alargar os seus conhecimentos tendo sempre como ponto de partida os conhecimentos prévios destes para os explorar. Aquando da existência de dificuldades, a docente tinha a preocupação de dar a devida atenção ao(s) aluno(s) de forma mais individual e/ou em grupo, solicitando um aluno para retirar a dúvida que surgira.

Ao longo de todas as intervenções, penso que sempre consegui atingir todos os objetivos a que me propus bem como consegui através das minhas práticas e experiências de aprendizagem fazer com que os alunos atingissem os objetivos

presentes nas planificações. No decorrer destas, houve momentos lúdicos, essenciais para o processo de ensino aprendizagem, bem como motivações diversificadas e adequadas para trabalhar e desenvolver as atividades propostas, havendo uma boa gestão das aulas.

Porém, admitimos que existiram alguns obstáculos ao longo das intervenções, porém com o decorrer das práticas foram sendo ultrapassados, o que nos permitiu evoluir enquanto profissionais. Partindo das nossas práticas, pensamos que os alunos aprenderam, evoluíram e enriqueceram os seus conhecimentos e aprendizagens, na medida em que podemos também aprender com estes, isto é, aprendemos a ensinar e quais as melhores estratégias a adotar consoante os conteúdos e o próprio grupo de crianças.

É, também, importante referir que, apesar de termos valorizado as nossas intervenções, nem sempre foi desta forma, devido a algumas incorreções tanto a nível das planificações, nada de muito grave, como em estratégias que não foram muito bem conseguidas, levando-nos a agir sobre a ação, de forma a que os alunos saíssem sempre beneficiados.

Todavia, e por que um profissional de educação está sempre em constante aprendizagem, fomos sempre tendo em consideração as aprendizagens e as lacunas que nela surgiam, a fim de as ultrapassar numa próxima intervenção. Para tal, foi também crucial para este processo de formação todas as críticas tecidas pelos supervisores e pela orientadora cooperante, que em todos os níveis proporcionaram momentos de aprendizagem e conhecimento.

Por fim, relevamos que é crucial ter sempre presente a ideia de continuidade da formação profissional. Neste sentido pretendemos continuar a investigar e pesquisar de forma a aumentar e melhorar o nosso conhecimento, com o intuito de nos tornarmos profissionais mais capazes, satisfazendo sempre as necessidades de uma educação de qualidade.

Em jeito de conclusão, importa referir que todo o trabalho desenvolvido ao longo deste processo de profissionalização não poderia ter sido realizado sem o auxílio e conhecimentos que todos os docentes nos disponibilizaram, nomeadamente os professores que nos acompanharam na Escola Superior de Educação, bem como os orientadores cooperantes que nos acompanharam ao longo de todas as práticas. O ensino gira em torno dos alunos e das suas aprendizagens, pois são estes o nosso futuro e, como tal, cabe ao professor/educador modelar esse futuro.

Em jeito de término, é importante fazer alusão ao facto de ser necessário que um profissional de educação esteja em constante aprendizagem, com o intuito de melhorar as suas práticas em prol das aprendizagens dos alunos. Como tal, é importante analisar todos os conhecimentos e competências desenvolvidas ao longo da formação docente, com o propósito de termos consciência de tudo o que foi possível realizar e poderá ser feito num futuro enquanto profissionais de educação.

3. ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS E CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS DESENVOLVIDOS

No decorrer de todas as PES (I, II e III), mormente o estágio constituiu um processo promotor de grandes aprendizagens ao nível da nossa formação como profissionais de educação, da prática educativa, e ao nível do que realmente é ser professor numa instituição escolar portuguesa.

Todo este processo de aprendizagem permitiu-nos que houvesse um crescimento, bastante positivo e aliciante, tanto ao nível pessoal como profissional. Respeitante à intervenção pedagógica é de mencionar o facto de ter sido proporcionado um vasto leque de aprendizagens e competências, fomentando assim a evolução e formação para nos tornarmos nuns profissionais de educação de qualidade.

Por conseguinte, é fundamental fazer referência ao facto do educador de infância/professor desempenhar um papel crucial relativamente ao desenvolvimento e às aprendizagens adquiridas pelas crianças. Para tal, o educador de infância/professor tem que garantir o ensino orientado para a aprendizagem significativa das crianças,

Em virtude das constantes aprendizagens e crescimento profissional, Formosinho (2001, citado por Cabral, 2014) descreve a Prática Pedagógica como “a componente curricular da formação de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável” (p. 1), ou seja, a presente fase da prática docente tem como intuito proporcionar ao docente uma prática de desempenho global, facultando assim ao desenvolvimento das competências fulcrais para um desempenho consciente, responsável e eficaz.

Posto isto, deve ser tido em conta que a Prática Pedagógica é um dos elementos cruciais no processo de formação de profissionais de educação, permitindo o crescimento e aprendizagem do docente.

Durante a nossa formação profissional, enquanto futuros docentes, tivemos oportunidade de estar em contacto com excelentes profissionais de educação que nos permitiram aprender a transformar os saberes disciplinares em saberes profissionais, cruciais para o nosso desempenho profissional que nos orientaram ao longo do estágio. Essas aprendizagens foram descobertas consoante os problemas ou

situações que iam surgindo no nosso cotidiano, as quais me levaram a saber lidar com as adversidades que nos surgirão ao longo da vida pessoal e profissional.

Porém, tendo em conta o já mencionado, nunca nos podemos esquecer que ser professor é estar em constante aprendizagem, ser capaz de construir, reconstruir e atualizar os seus conhecimentos, ser capaz de acompanhar não só a evolução da sociedade como o próprio crescimento dos alunos, viabilizando aulas cada vez mais atrativas e cheias de novas aprendizagens.

Logo, importa referenciar que o professor tem que ser capaz de refletir sobre as suas práticas pedagógicas, com o intuito de melhorar a sua prática, olhando para os seus pontos fracos e para os seus sucessos, sempre com o objetivo de proporcionar aprendizagens significativas e diversificadas aos alunos. De acordo com as ideias de Therrien e Loiola (2001), “a reflexão envolve a consciência crítica do professor sobre o próprio trabalho desenvolvido, apontando falhas e acertos no decorrer da caminhada, envolve também aceitação de si mesmo frente aos educandos” (pp. 143-160).

Schön (1992, citado por Júnior, 2010, p. 581) refere que “o conhecimento prático consiste na reflexão, na reflexão na ação e na reflexão sobre a reflexão na ação”, tendo em conta que o professor constrói o seu conhecimento e a sua formação através da análise, da interpretação e da avaliação das atividades que propõe.

Assim, o Mestrado em EP e Ensino do 1.º CEB, mais concretamente o estágio, permitiu-nos desenvolver competências reflexivas, levando à perceção de que ser professor não se resume a uma sala de aula e a proporcionar aprendizagens aos alunos, mas também refletir sobre as suas ações, sobre a sua prática pedagógica, bem como a sua constante formação. Todo este processo de aprendizagem nem sempre foi fácil e imediato, mas com o devido acompanhamento e apoio dos professores supervisores, orientadores cooperantes e elementos de grupo de estágio foi possível observar e experienciar várias situações e refletir sobre estas de uma forma mais crítica, reconsiderando as nossas decisões, sucessos e insucessos.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, o docente provoca aprendizagens curriculares, baseando a sua prática educativa num saber específico decorrente da produção e uso de inúmeros saberes agregados em função das ações concretas dessa prática. Estas encontram-se integradas ao longo do mestrado e foram sem dúvida um dos aspetos mais positivos para a minha formação enquanto profissionais de educação.

De acordo com o regime de qualificação para a docência, os educadores de infância e os professores são detentores de diplomas que certificam a formação profissional específica com que se encontram habilitados, através de cursos que se organizam de acordo com as necessidades do respetivo desempenho profissional, e segundo perfis de qualificação para a docência. (Ministério da Educação, 2001, p.1)

No que concerne à prática educativa de um educador de infância/professor é crucial que este seja dotado de uma capacidade de improvisação, ou seja, capaz de adequar as suas práticas ao momento e grupo em que se encontra, embora tenha uma planificação para se servir como guião, não deve olhar somente para esta, tendo em conta que este é visto como um instrumento de apoio flexível, que pode ser alterado de acordo com o grupo em contexto. Como refere Perrenoud (2000), a ação de um profissional de educação é “uma ação em que se tem de agir na urgência, decidir na incerteza e intervir com competência” (p. 1).

O educador de infância e o professor do 1.º CEB assumem um papel muito importante ao longo do processo de formação de novos cidadãos e, como tal, são os principais responsáveis por organizar o ambiente educativo com o intuito de proporcionar às crianças um bom desenvolvimento. É extremamente primordial que os discentes sejam motivados e encorajados a serem autónomos e responsáveis por desenvolver/criar as suas próprias aprendizagens. Deve existir uma troca de saberes e conhecimentos, um diálogo onde ambos assumam um papel de orientador, mediador e guia das aprendizagens desenvolvidas pelos discentes. Porém, para que tal aconteça é necessário que haja respeito entre educador de infância/professor e os educandos, com o objetivo de ser promover o sucesso destes.

Em conformidade com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, o educador de infância deve conceber e desenvolver o currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, assim como todos os projetos curriculares, de forma a construírem aprendizagens integradas.

O ambiente educativo é visto como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, garantindo sempre o seu bem-estar e segurança.

Por sua vez, e consoante o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, o professor do 1.º CEB encontra-se num regime de monodocência desenvolve o currículo, “no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências

necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos”. Este deve ainda proporcionar aprendizagens do contexto social, fomentando uma cidadania ativa e responsável.

Por último, e não menos importante, o papel e apoio da família em ambos os ensinamentos torna-se crucial para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. À vista disso, segundo as OCEPE (1997, p.41) a família e a escola “são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança”, como tal é necessário que haja colaboração de ambas as partes.

Importa referir que se torna crucial desenvolver um trabalho de investigação, que nos leva a fortalecer enquanto profissionais de educação, fazendo face às nossas necessidades enquanto investigadores, dando resposta a um problema que surge em contexto prático. Deste modo, é abordado todo um processo de investigação, com o objetivo que atinja todos os objetivos a que o estudo se propõe.

**PARTE II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO – INFLUÊNCIA DA EXPRESSÃO E
EDUCAÇÃO FÍSICO-MOTORA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DO 1.º
CICLO DO ENSINO BÁSICO: CONTEXTOS, PERSPETIVAS E PARTICIPANTES**

NOTA INTRODUTÓRIA

A presente investigação científica insere-se no relatório final de estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Professores do 1.º CEB, conducente à habilitação para a docência.

Ao longo da PES III, foi nos possível verificar que nem todas as áreas disciplinares, presentes no currículo do 1.º CEB, eram devidamente exploradas, o que ia ao encontro do que era esperado. Porém, fomos constatando, que a área de Expressão e Educação Físico-Motora (EEFM), enquanto área disciplinar obrigatória deste ciclo de ensino, era quase sempre negligenciada. Os orientadores cooperantes não nos incentivavam a trabalhar esta área, tendo o cuidado de a articular com as restantes áreas disciplinares. Tais opções eram remetidas para as Atividades de Enriquecimento Curricular/Atividades Físicas e Desportivas (AEC/AFD).

O presente estudo, corresponde à segunda parte deste Relatório Final de Estágio e foca-se, essencialmente, na descrição e apresentação da investigação empírica, desenvolvida ao longo da PES II.

Para tal, começamos por apresentar um enquadramento teórico, contextualizando o nosso estudo, com o intuito de responder à nossa questão de investigação. Segue-se, a apresentação da metodologia tendo por base a seguinte questão: qual a importância dada pelos professores do 1.º CEB à área disciplinar de Educação e Expressão Físico-Motora?

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

1.1. Sistema Educativo Português

Com a publicação, há 30 anos, da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE) n.º 46/86, de 14 de outubro, o novo sistema educativo passou a estar organizado em níveis de educação, formação e aprendizagem: Educação Pré-Escolar, Ensino Básico, Ensino Secundário e o Ensino Superior. O sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra - escolar (art. 4.º, cap. II).

Desta forma, torna-se importante especificar apenas a EPE e o 1.º CEB. A primeira destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos de idade e a idade de ingresso no ensino básico (art. 5.º, n.º 3) o segundo a crianças que completem 6 anos de idade até 15 de setembro ou crianças que completem os 6 anos de idade entre 16 de setembro e 31 de dezembro, se tal for incutido pelos encarregados de educação, em termos a regulamentar (art. 6.º, n.º 1 e 2) e o ingresso no 2.º ciclo do ensino básico.

Posteriormente, somos confrontados com a escolaridade obrigatória, universal e gratuita, com uma duração de 12 anos, abarcando o ensino básico, que corresponde ao 1.º, 2.º e 3.º ciclos, e o ensino secundário. Consideram-se em idade escolar as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6e os 18 anos (Decreto – Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto).

O respeito pela LBSE traduz-se no direito à educação e à cultura, em que o Estado e o próprio ensino devem garantir uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar. Desta forma e, olhando para a organização do Sistema Educativo importa referenciar o facto da Expressão e Educação Físico-Motora/Educação Física estar presente nos planos curriculares de todos os níveis de ensino, em que o seu principal objetivo é proporcionar o desenvolvimento físico e motor (Figueiredo, 1996).

Volvendo para a denominação de Expressão e Educação Físico-Motora, que passou a fazer parte do Currículo do 1.º CEB, esta surgiu com o Decreto de Lei 286/89, de 29 de Agosto, como uma disciplina curricular obrigatória. Mais tarde, tendo em conta que esta disciplina curricular já fazia parte do Currículo do 1.º CEB foram elaborados os Programas do 1.º CEB, nesta área através do surgimento Despacho n.º 139/ME/90, de 16 de Agosto.

A LBSE, apesar de se acreditar num ensino de monodocência no 1.º CEB, ficou acordado que o professor titular de turma poderia ser coadjuvado, nomeadamente na área de EEFM.

Deste modo, é importante referir que a Carta Internacional da EF e do Desporto da Unesco (1978) foi a primeira a constituir uma das primeiras declarações internacionais de reconhecimento da importância da prática da EF e do Desporto como um direito fundamental do Homem (art. 1.º), reportando, assim, para o facto de a sua prática ser indispensável para o desenvolvimento integral da criança (Lopes, 2014).

1.2. A Expressão e Educação Físico-Motora no Currículo do 1.º CEB

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

Deste modo, é crucial que cada vez mais sejam dinamizadas atividades físicas em contexto escolar, em que o professor deve agir perante as necessidades dos alunos, para o seu desenvolvimento/crescimento, com práticas estimulantes e atrativas num campo vasto de vivências e experiências enriquecedoras.

Nesta perspetiva, Hurtado (1985, citado por Etchepare, Pereira, & Teixeira, 2005) alude que uma das finalidades da Educação Física é “desenvolver e aprimorar as qualidades físicas e psíquicas, indispensáveis à formação integral do homem para a contribuição de uma personalidade emocionalmente equilibrada, socialmente ajustada e funcionalmente desenvolvida” (p.1).

Nesta linha de pensamento, a atividade física é capaz de proporcionar aos alunos experiências concretas, necessárias às abstrações e operações cognitivas inscritas nos Programas de outras áreas. Assim, é importante fazer referência ao Programa de Expressão e Educação Físico-Motora no qual se revela que

o conteúdo deste Programa assegura, também, condições favoráveis ao desenvolvimento social da criança, principalmente pelas situações de interação com os companheiros, inerentes às atividades (matérias) próprias da E.F. e os respetivos processos de aprendizagem. Além disso, a realização deste programa proporciona um contraste com a sala de aula

que pode favorecer a adaptação da criança ao contexto escolar, (...) tomando a escola e o ensino mais apetecíveis. (Ministério da Educação, 2004, p. 35)

Oliveira (1987, citado por Etchepare, Pereira, & Teixeira, 2005) refere que a “Educação Física se confunde com vários conceitos como: a ginástica, a medicina, a cultura, o jogo, a política e a ciência. Mas na verdade a Educação Física é um pouco de cada, pois há uma interdisciplinaridade entre estes conteúdos” (p.1).

Deste modo, sendo a EEFM uma área curricular obrigatória no 1.º CEB é importante referir que esta em concordância com outras áreas promove o desenvolvimento global da criança, particularmente no que respeita às destrezas motoras, hábitos e atitudes cruciais para uma vida ativa e participativa, enquanto seres ativos e saudáveis. E está muito dependente das aprendizagens que são possibilitadas pela escola do 1.ª CEB, instituição escolar que tem, sem dúvida, uma enorme responsabilidade no desenvolvimento da criança.

Segundo Neves (2007), o problema em questão tem vindo a ser discutido ao longo dos anos, afirmando que o percurso da EF em contexto escolar do 1.º CEB tem demonstrado grande irregularidade e marginalidade. Pois, apesar dos benefícios que a sua prática acarreta, é no 1.º CEB que se verificam mais dificuldades de evolução e afirmação.

Este problema, apesar de ser discutido em torno do 1.º CEB, afeta não só o desenvolvimento integral da criança, como a sua integração na sociedade e, para tal, é crucial que o professor seja capaz de agir sobre tal problemática, de forma a inculcar hábitos saudáveis na sua vida quotidiana, facilitando, assim, este processo. Porém, Costa (1870, p.154) alude que “desprezar a educação *physica* de cada *creança*, é pôr a descoberto a individualidade de cada homem contra todos os males e contra todos os perigos. Fê-lo o mundo por muito tempo. Fazem-no ainda hoje as nações menos cultas”.

Os professores do 1.º CEB demonstram alguma preocupação sempre que o tema está associado à EF, o que foi possível observar através de alguns estudos que têm sido realizados, como Figueiredo (1996), Neves (2007) ou Moreira (2013).

Relativamente ao referido, os Professores Titulares de Turma (PTT) têm vindo a reconhecer a importância da EEFM no currículo do 1.º CEB, visto que esta é crucial para o desenvolvimento integral das crianças. Porém, estes encontram alguns obstáculos à sua lecionação, nomeadamente os espaços, materiais e o próprio tempo.

Não obstante, Neves (2007) reflete sobre como a construção contextualizada da EF no 1.º CEB não depende exclusivamente da ação do professor, nem da

existência de melhores ou piores condições materiais nas escolas, ou à qualidade da formação específica inicial. Há um todo multireferencial que se articula com vários contextos, reforçando as possibilidades de cada professor assumir a regularidade e consistência da área de EF no 1.º CEB (p. 34).

Apesar do Ministério de Educação ter optado por modificar a organização do currículo no 1.º CEB, os docentes passaram a ser orientados por modelos rígidos de horários, com o intuito do seu trabalho semanal ser orientado “para reforço dos saberes básicos e para o desenvolvimento das competências essenciais nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio” (Neves, 2007, p. 34).

Perante a perspetiva de Neves (2007), relativamente ao que anteriormente foi referido, os professores foram confrontados com o facto da área de EF ser desvalorizada. Cabe, então, ao professores alterar esse estigma, através das suas decisões, no que respeita à construção curricular na área de EF/EEFM, consoante as dificuldades e necessidades dos seus alunos.

Em Portugal, contrariamente aos restantes sistemas educativos europeus, a EF continua a ser colocada de parte, vista como uma área disciplinar menos importante no 1.º CEB, que por sinal lhe é concedida o menor número de horas curriculares (Hardman, 2004, citado por Neves, 2007).

1.3. A Importância da Expressão e Educação Físico-Motora

Antes de mais, é importante ter consciência que a prática desportiva, assim como a existência da área disciplinar de EEFM nos programas do 1.º CEB são extremamente cruciais para o desenvolvimento e formação dos alunos. Porém, é com alguma preocupação que se olha para as práticas dos docentes, relativamente a esta área curricular, e se verifica que pouco é feito a este nível. Isto é, apesar de constar nos programas e documentos oficiais do 1.º CEB a lecionação desta área curricular não é colocada em prática, sendo vista apenas como uma necessidade institucional.

Contudo, perante o que foi referido, é importante mencionar que, normalmente, as crianças acreditam que a atividade física se resume à realização de jogos e brincadeiras, realizadas em contexto familiar ou escolar.

Um dos factos mais relevantes da prática desportiva é que desperta um grande interesse e entusiasmo nas crianças, onde estas têm oportunidade de explorar tanto o seu corpo como o espaço em que se envolvem. Assim, a área de EEFM tem sempre um *feedback* positivo por parte dos alunos, visto que normalmente a sua prática é realizada em ambientes abertos, recorrendo a diversos materiais, de modo a que os alunos estejam em contacto direto tanto com os colegas como com o professor (Martins, Dias, & Martins, 2011, citado por Ascensão, 2013).

De acordo com Freire (1997), citado por Ascensão (2013) “a educação psicomotora é fundamental nos anos escolares desde a Educação Infantil pois, auxilia na prevenção dos problemas de aprendizagem com relação à leitura e à escrita, organização espacial, temporal e ideias abstractas, entre outras” (p. 12).

Rocheal (2009, citado por Ascensão, 2013) afirma que quando a psicomotricidade não é devidamente trabalhada e estruturada a criança tem tendência a demonstrar algumas dificuldades, nomeadamente ao nível da escrita, na direção gráfica, na distinção de letras, entre outras, apresentando um baixo nível de sucesso relativamente ao processo de aprendizagem escolar, mais especificamente ao nível da alfabetização.

No que diz respeito à área disciplinar, segundo Matos e Graça (1991) e Moreira (2006), esta assume um papel fundamental e insubstituível na criação de bons hábitos de vida saudável, recorrendo a um estilo de vida ativa, sendo que o sistema educativo tem a responsabilidade de atingir esta meta, dando oportunidade a todas as crianças de praticarem atividade física organizada e regular, tendo em conta que muitas crianças não terão outras oportunidades para a praticar.

Nesta linha de pensamento, torna-se importante aludir ao facto do ambiente familiar ser extremamente importante para a educação da criança, visto que é onde se inicia todo o processo de crescimento/desenvolvimento, levando à promoção do desenvolvimento afetivo, social, cognitivo e motor. Partindo deste ponto, a criança ao ingressar no ambiente escolar é acompanhada de uma forma mais especializada, nomeadamente na área curricular disciplinar de EEFM (Pimentel & Nunes, 2002; Moreira, 2006).

Como é referido, a EF é vista como um fator potenciador das restantes áreas de intervenção educativa e, desta forma, Matos (1991) refere que a EF tem tanta importância para si como para o desenvolvimento integral da criança e, assim, “cabará também ao professor, refletida que foi a importância da aprendizagem motora no

processo total de aprendizagem, fazer a sua convicção dessa importância e valorizar a formação corporal como princípio educativo” (p. 25).

Nesta linha de pensamento, Gonçalves (1997) menciona que a EF é acima de tudo educação, que envolve o homem numa relação de discussão com a realidade social. A EF é vista como um ato educativo que se direciona especificamente para a formação do homem, ao nível pessoal e social.

Desta forma, a ação do professor deve ser consciente da responsabilidade que tem em participar no processo de formação da personalidade de um novo cidadão participativo e ativo na sociedade, em que a sua prática pedagógica deve proporcionar condições concretas de organização que possibilitem desenvolver valores cruciais para o crescimento e desenvolvimento pessoal da criança.

A EF aleada ao sistema educacional visa melhorar e permitir que a criança seja capaz de consciencializar o seu próprio corpo, esquema corporal, o domínio do equilíbrio, a construção e controlo das coordenações globais e parciais, assim como a sua adaptação ao mundo externo (Tavares, 2007).

Desta forma, é inegável que a prática de atividade física em contexto escolar, especificamente através da EEFM, é extremamente necessária ao longo do crescimento da criança, pois esta é capaz de proporcionar momentos de aprendizagem imprescindíveis para o seu desenvolvimento integral, isto é, a nível cognitivo, motor e afetivo.

1.3.1. Expressão e Educação Físico-Motora – breve nota histórica

Embora seja possível reconhecer que a EF, no 1.º CEB, em Portugal, ainda é tema de discussão e de investigação que se enquadra na perfeição na atualidade, esta já se encontra presente nos currículos desde do século XIX.

Com o decorrer dos anos até à atualidade, existiu sempre alguns recuos e progressos relativamente à implementação da EF no 1.º CEB. Após a implementação da República, o ensino sofreu múltiplas alterações, levando à generalização do ensino da presente área no presente nível de ensino.

Os documentos legislativos foram sujeitos a alterações, com novas orientações para os docentes referentes aos diferentes níveis de ensino e aos exercícios específicos que se destinavam a cada um (Constante, 2011; Alves, 2013).

Após terem sido feitas estas alterações, foi elaborado por Celestino Marques Pereira, em 1946, um Programa de Educação Física para jovens em idade escolar,

sendo que estes se encontravam em concordância com o regime político praticado nesta época (Constante, 2011; Alves, 2013).

Apesar das alterações feitas, ao longo dos anos, ao nível da organização escolar, foi depois de 25 de abril de 1974 que os profissionais de EF tiveram a oportunidade de se destacar na sociedade demonstrando, a importância da sua área, de forma a obter o grau de cidadania, isto devido à criação dos Institutos Superiores de Educação Física e, posteriormente, a integração destes na Universidade (Pereira, 2002; Alves, 2013).

Pedreira, Mira, Carvalho, Cruz, Jacinto, Rocha e Carreiro da Costa (1990, citados por Lopes, 2014) aludem para o facto da situação em que se encontra o ensino, relativamente à EF, ser classificada como uma “ausência endémica” (p. 24). Desta forma, Branco (1994, citado por Lopes, 2014) refere que o 1.º CEB tem várias lacunas, nomeadamente a falta de “tradição de prática desportiva na escola, especialização de professores nesta área disciplinar, recursos, orçamento próprio, instalações lúdico-desportivas e de apoio, apetrechamento material, etc” (p. 24). E, desta forma, é importante referir que a escola é um fator extremamente importante para a vida dos alunos, para o seu desenvolvimento, para as suas famílias e, ainda, para a comunidade em que se encontram inseridos. É importante perceber o que a escola tem de melhor para oferecer à comunidade educativa e à sociedade, peculiarmente, no que diz respeito, à EF (Lopes, 2014).

Com a reestruturação dos currículos, com a Reforma Educativa, a EF adquiriu mais importância na sociedade e nas escolas, sendo possível verificar que esta, de forma gradual, começou a fazer parte dos planos curriculares do 1.º ano até ao 12.º ano. Partindo deste facto, torna-se importante mencionar que se deve desenvolver as aprendizagens desde o 1.º ano de escolaridade, sempre num “clima de exploração, descoberta e confirmação de possibilidades de cada criança” (Lopes, 2014, p. 25).

Tendo por base a LBSE, mais concretamente o artigo 41.º, é importante que todas as escolas tenham os recursos necessários para a prática física e desportiva, sendo que é referido que entre os recursos educativos privilegiados, existe a necessidade de equipamentos adequados para a prática da EF e Desportos. Contudo, o que se verifica atualmente na sociedade não vai ao encontro do que está estipulado, sendo que a maioria das escolas não dispõem das instalações adequadas para a prática de EF (Figueiredo, 1996; Monteiro, 1997 & Lopes, 2014) e, embora existam edifícios mais recentes, que apresentam algumas condições para a prática das atividades físicas, bem como alguns equipamentos, não são o suficiente para a sua

prática, visto que é necessário muito mais. De outro ponto de vista, a formação de professores, por vezes, tem tendência para descartar um pouco a área de EEFM. Todos os comentários que sejam tecidos de forma a descartar e colocar de parte a área de EEFM não podem ser mais aceites pela sociedade e comunidade educativa, sendo que tais justificações não são mais credíveis para a não implementação desta área ao longo do 1.º CEB (Lopes, 2014).

Em contrapartida, e tendo em conta que ao longo do tempo têm surgido diversas alterações em relação à área disciplinar de EEFM, esta continua, e bem, a ser tema de discussão e investigação, tanto no ensino como na sociedade.

1.3.2. Perspetivas dos professores sobre a Expressão e Educação Físico-Motora

Atualmente, a sociedade em que nos encontramos é composta por diversas culturas, transformando, assim, gradualmente, o mundo.

Assim, é essencial que o professor seja dotado de hábitos, valores, conhecimentos e aprendizagens formadas através da interação com o outro, em diversos contextos, com o objetivo de interceder na sua visão do mundo que o rodeia (Rocha, 1998 citado por Tomé, 2011).

Comparativamente a outras profissões, a socialização de um professor de EF decorre ao longo de diversos momentos da sua vida, isto tendo em conta o contexto em que se encontra inserido e da sua influência (Rocha, 1999 citado por Tomé, 2011). Todas as decisões que são tomadas ao longo da sua prática educativa influenciam e orientam certos pensamentos e crenças (Rocha, 1998 e Lima, 2007 citados por Tomé, 2011).

É de realçar o facto das concepções dos professores e sobre os próprios alunos se refletirem no modo como idealizam e realizam as suas práticas educativas. Desta forma, os conhecimentos que o professor possuiu da área que leciona influenciam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, assim como os seus conhecimentos, pensamentos e convicções, relativamente à educação (Graça, 2001 e Tomé, 2011).

Geralmente, os professores do 1.º CEB valorizam imenso a área de EF, visto que esta é extremamente importante para o desenvolvimento da criança, comparativamente às restantes áreas curriculares. Como tal, é importante reconhecer a ligação existente entre os conhecimentos dos professores de EF e as suas respetivas crenças (Figueiredo, 1996).

Assim, partindo do que anteriormente foi exposto, é da responsabilidade do professor, ao longo da prática de EF, escolher, identificar e definir as tarefas a realizar pelos alunos. Para tal, primeiramente, é necessário compreender as decisões tomadas ao nível da programação e prática das atividades proporcionadas aos alunos, em que a sua função irá permitir desenvolver as suas conceções acerca da área de EF. Podemos reconhecer “que a prática pedagógica de cada professor de Educação Física é conduzida consciente ou espontaneamente, por uma concepção determinada” (Figueiredo, 1996, p. 49)

Porém, não existem dúvidas que de que existem inúmeras conceções diferentes da EF escolar, levando à existência de opiniões distintas em relação à finalidade da EF em contexto escolar (Vieira, 2007, citado por Tomé, 2011).

Por outro lado, Neves (2007, citado por Tomé, 2011), afirma que “a construção curricular da EF na escola do 1.º CEB está subjetivamente dependente das crenças, atitudes e conhecimentos dos seus professores” (p. 51).

Desta forma, a realização das aulas de EF no 1.º CEB depende das opções tomadas pelo professor, independentemente das condições e/ou materiais tecidos pelas escolas (Rocha, 1998, citado por Tomé, 2011).

1.4. Atividade Física

1.4.1. Educação Física

A Educação Física, segundo Betti e Zuliani (2002) é vista como uma componente curricular que deve assumir a tarefa de:

introduzir e integrar o aluno na cultura corporal do movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física em benefício da qualidade de vida (p. 75).

A atividade física acarreta uma grande importância no desenvolvimento e crescimento equilibrado de uma criança, contribuindo para a aquisição de um estilo de vida saudável em que a atividade física é integrada no seu dia a dia, levando-a a ser valorizada e vista como um forte aliado para a saúde.

Para tal, é necessário que a prática pedagógica, por parte do docente, passe por um momento de reflexão, relativamente aos seus objetivos, levando à transformação da sua prática (Betti, 2002). O mesmo autor alude para o facto da Educação Física (EF) ser responsável por “formar um cidadão capaz de posicionar-se criticamente diante das novas formas de movimento” (Betti, 2002, p. 75).

É, então, importante falar sobre como a EF e como é vista hoje em dia, sendo que é cada vez mais valorizada, tanto pela sociedade como pelos professores, mesmo que, por vezes, seja explorada por profissionais e/ou docentes da área.

Em pleno século XXI é possível verificar que a sociedade se encontra cada vez mais sedentária, o que prejudica o bem-estar, a saúde e, ainda, a capacidade e desempenho de trabalho das crianças e adultos. Deste modo, torna-se crucial que a prática de exercício físico esteja presente nas escolas, com o intuito de criar momentos de socialização e integração entre as crianças, levando-as a criar hábitos de uma vida saudável.

Embora a EF esteja presente nas escolas atuais, existem muitas crianças que não têm acesso a espaços abertos e/ou exteriores, ou até mesmo a atividades desportivas para além do que as escolas lhes proporcionam, dificultando assim a prática desportiva e o exercício físico.

Nesta linha de pensamento, a EF têm a capacidade de proporcionar às crianças experiências diversificadas ao nível da organização, criação de regras para a realização de atividades e, ainda, formas de cooperação e participação, levando à transformação da criança e do meio em que se encontra (Gallardo, Oliveira & Avarenga, 1998, referenciado por Costa, 2005, p. 1).

Perante a perspetiva de Marco (1995), a EF tem como fim contribuir para a formação de uma consciência, cada vez mais, crítica, para uma boa prática de cidadania e, ainda, para um desenvolvimento de consciência corporal íntegra, tendo em conta que ao “conhecimento do corpo procede a descoberta e integração do mundo exterior” (Marco, 1995, citado por Costa, 2005, p. 1).

Mattos (2006, citado por Santana, 2012, p. 3) refere que “a Educação Física é considerada hoje um meio educativo privilegiado, na medida em que abrange o ser na sua totalidade. O carácter de unidade da Educação por meio de atividades físicas é reconhecido universalmente através dos tempos”. Devido à evolução da sociedade e à alteração do seu estilo de vida, não é difícil verificar que no decorrer desse tempo foram grandes as alterações feitas. No passado, era mais frequente ver crianças a brincar na rua, desfrutando do seu tempo de lazer, contrariamente ao que se pode

verificar atualmente, em que muitas crianças se acomodam no interior das suas casas, dedicando-se a meios e jogos informáticos (Matos, 2006; Santana, 2012).

Assim, torna-se, então, crucial proporcionar às crianças um ambiente de socialização e formação, de modo a que esta possa formar a sua personalidade (Santana, 2012). O presente autor refere que é “através dos movimentos e das ações que a criança expressará seus sentimentos e a sua forma de pensar” (p. 6). Já Rondinelli (s.d., citado por Santana, 2012) alude que “a Educação Física tem uma vantagem educacional que poucas disciplinas têm: o poder de adequação do conteúdo ao grupo social em que será trabalhada (...)” (p. 6).

Logo, torna-se fulcral praticar atividades físicas, visto que esta oferece inumeráveis benefícios. Contudo, apesar destes, as crianças são expostas a um mercado cada vez mais informático, o que as leva a estarem demasiado tempo em casa, a ver televisão ou a utilizarem o computador. Porém, os pais, por falta de tempo, acabam por não mudar os hábitos dos seus filhos, nem os motivar para uma vida mais saudável e para a prática de atividade física (Santana, 2012, p. 10).

Em vista disso, Santos (2008) declara que

os pais, muitas vezes, desconhecem os conteúdos, os objetivos e a importância da atividade física, assim, não incentivam os filhos a participarem das aulas e não questionam como está a aula de educação física da mesma forma que questionam sobre os conteúdos das demais disciplinas do currículo escolar (p. 1).

1.4.2. Atividades de Enriquecimento Curricular

As escolas que valorizam as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no âmbito das Atividades Físicas e Desportivas (AFD), oferecem uma melhor qualidade de vida às suas crianças (Eira, 2014).

Nesta perspetiva, as aprendizagens que a escola proporciona não se esgotam no quadro curricular, sendo importante complementá-los com atividades diversificadas e práticas atraentes num campo vasto de experiências gratificantes (Patrício, 1996).

As AEC no 1.º CEB são

atividades educativas e formativas que incidem na aprendizagem da língua inglesa ou de outras línguas estrangeiras e nos domínios desportivo, artístico, científico, técnico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio e de educação para a cidadania, de

acordo com o Despacho n.º 9265-B/2013 (Diário da República, 2.ª série – N.º 134 – 15 de julho de 2013).

As AEC foram implementadas no 1.º CEB entre 2006 e 2007, tendo surgido através do Programa de Alargamento e Generalização das AEC e instituída pelo Ministério da Educação. Estas atividades têm como intuito prolongar o horário das escolas, proporcionando atividades para o desenvolvimento dos alunos, assim como para o sucesso escolar.

No entanto, em 2009, surgiu o decreto-Lei n.º212/2009, que refere que

estão inseridas as atribuições em matéria de atividades de enriquecimento curricular do 1.º ciclo, designadamente, o ensino do inglês e de outras línguas estrangeiras, a atividade física e desportiva, o ensino da música e outras expressões artísticas e atividades organizadas pelas escola.

Assim, o 1.º CEB passou a incluir atividades que proporcionam aprendizagens aos alunos fora do horário letivo, sem qualquer custo financeiro. Estas atividades são de carácter facultativo, sendo que estas não se sobrepõem ao horário letivo normal.

As AEC são da responsabilidade dos agrupamentos de escola ou até mesmo das próprias escolas, promovendo assim atividades de complemento educativo. Estas devem ser encorajadas “(nos domínios da educação física e desporto, das artes, das tecnologias e da experimentação científica) uma vez que o currículo não se esgota nas componentes obrigatórias” (Araújo, 2008, p.127).

As AEC foram criadas com o intuito colmatar as dificuldades das famílias em garantir o acompanhamento dos seus educandos, o que leva a que este programa tenha apoio incondicional por parte dos pais, pois veem-no como uma solução para os tempos livres, de forma gratuita (Santos, Oliveira & Festas, 2011).

1.4.3. Atividades Físicas e Desportivas

De acordo com alguns autores, o termo atividade física “é um fenómeno/comportamento extremamente complexo, sendo hoje em dia definido como um conjunto de comportamentos que inclui todo o movimento corporal, ao qual se atribui um significado diferente de acordo com o contexto onde se realiza” (Montoye, 1996; Sallis & Owen, 1999, citado por Moreira, 2006).

Fernandes (2002, citado por Moreira, 2006) refere que a presente definição contém, na íntegra, a atividade física, visto que está presente no nosso quotidiano, tanto para atividades de lazer como para tarefas diárias e, no caso das crianças está presente na escola.

Tendo em conta esta definição, importa referir que, atualmente, o ser humano tem uma responsabilidade acrescida na construção do seu futuro. Assim, a atividade física assume cada vez mais um papel determinante na sociedade em que nos encontramos inseridos, tendo como objetivo melhorar a qualidade de vida do ser humano.

Partindo deste ponto, é crucial que este conceito/ideia seja promovida desde cedo às crianças/alunos, para que se apercebam da importância da prática desportiva tanto em contexto escolar como em contexto familiar. Para tal, a escola tem que assumir uma função central na elevação da prática desportiva dos jovens, tendo a preocupação de procurar implementar a atração aos jovens para a prática desportiva, desenvolvendo os seus conhecimentos e capacidades.

Assim sendo, foi elaborado um documento que apresenta as Orientações Programáticas para a Atividade Física e Desportiva no 1.º CEB, que surgiu na “sequência do Despacho n.º 12 591/2006 (2.ª série), publicado no Diário da República n.º 115, de 16 de junho” (Ministério da Educação, 2006), documento no qual se enquadra a realização das atividades de enriquecimento curricular (AEC) para os alunos do 1.º CEB.

A Atividade Física e Desportiva (AFD), tendo em conta as suas finalidades, procura estimular a participação dos intervenientes, através do desenvolvimento global das suas capacidades motoras, proporcionando e alargando o campo de experiências das crianças, de modo a que desenvolvam o seu esquema corporal.

Como é referido, visto que as crianças/alunos apresentam um grande nível de satisfação ao realizar este tipo de atividades, “o professor deverá estar atento ao percurso de cada criança, proporcionando, progressivamente, momentos em que se organizem diferentes situações de aprendizagem incentivando-as para a realização de novas experiências e dando sempre espaço para encontrar a melhor forma de expressão” (Maria & Nunes, 2007).

A adesão à prática de atividade física é um elemento bastante complexo do processo de desenvolvimento, aprendizagem e assimilação de competências, valores, normas, auto percepções, identidades e papéis proporcionados por distintas variáveis do enquadramento familiar e do envolvimento social, “como o grupo sociodemográfico,

a profissão, a educação e a área de residência, que podem ser potenciais fatores de influência na prática da atividade física das crianças e dos adolescentes no seu tempo livre” (Yang, Telama, & Laakso, 1996, citados por Silva, 2014, p. 9).

Nesta linha de orientação, segundo Armstrong e Welsman (citados por Silva, 2014) é crucial aumentar a consciência e a participação das crianças/adolescentes em projetos de atividade física, de modo a influenciarem positivamente o seu crescimento para uma prática da atividade física, com o objetivo de desenvolverem um estilo de vida saudável.

1.5. Benefícios da Atividade Física para o desenvolvimento global da criança

A atividade física e os desportos são fundamentais para se levar uma vida saudável, onde deve predominar a saúde e o bem-estar. Se a atividade física for adequada são agregados pilares para um estilo de vida saudável, a par de uma alimentação saudável.

Como é referido pelo Ministério da saúde (s/d, p.1), “a evidência científica e a experiência disponível mostram que a prática regular de atividade física e o desporto beneficiam, quer fisicamente, quer socialmente, quer mentalmente, toda a população, homens ou mulheres, de todas as idades, incluindo pessoas com incapacidades”.

Ao longo das décadas, a prática de atividade física e desportiva tem vindo a ser alvo de estudos, verificando-se que a sua prática reduz o risco de diversas doenças, designadamente doenças cardiovasculares, cancros e diabetes. Se a prática de exercício físico for regular esta fornece aos jovens diferentes benefícios para a saúde, ao nível físico, mental e social (Ministério da Saúde, s/d).

No entanto, os jovens, atualmente, encontram-se crescentemente inativos, inadaptados e com excesso de peso. Como tal, as escolas têm a responsabilidade de proporcionar atividades para a prática de exercício adequado a todos os jovens, “em igualdade de circunstâncias, como também através de programas desportivos escolares e iniciativas desportivas ou atividades físicas após o horário escolar” (Ministério da Saúde, s/d, p. 5).

Como é possível observar atualmente na nossa sociedade, um dos problemas de saúde pública, quer na Europa como no resto do mundo, que mais tem afetado a população é a obesidade infantil. As doenças hipocinéticas ligadas ao imobilismo das pessoas têm tido uma taxa de crescimento superior a 400.000 crianças por ano, para

além dos 45 milhões de pessoas com excesso de peso (Rito, Paixão & Ramos, 2010; Lopes, 2014).

Desta forma, torna-se importante solucionar tal problema, que tem vindo a afetar cada vez mais crianças e adultos e, assim, Nunes (1999, citado por Moreira, 2000) alude ao facto da atividade física ser vista como um meio da medicina preventiva na luta contra as doenças cardiovasculares, do aparelho locomotor, do aparelho respiratório, a obesidade e os diabetes, sendo que estas são causadas pela inatividade, levando-nos a afirmar que a atividade física é uma necessidade biológica do ser humano.

Para que a criança tenha um crescimento e desenvolvimento saudável e de qualidade é necessário que haja uma boa prática de atividade física, tornando-se um elemento essencial para que o ser humano tenha uma plenitude de uma boa saúde (Simpósio, 2000, citado por Moreira, 2000).

Segundo Vuori e Fentem (1994, citados por Moreira 2000), se a atividade física for realizada com regularidade contribui, positivamente, para o melhoramento da manutenção das capacidades motoras, assim como meio para preservar as estruturas físicas e a deterioração consequente da idade e do sedentarismo.

Em pleno século XXI, embora seja reconhecida a importância da prática de atividade física e desportiva, são observados, cada vez mais, hábitos de sedentarismo na idade adulta, o que acaba por influenciar os mais jovens. De acordo com Serrano e Neto (1997, citados por Moreira, 2000), as atividades lúdicas e espontâneas têm sido gradualmente substituídas por aparelhos eletrónicos, tendo como consequência o aparecimento de uma sociedade mais sedentária. Sendo que a inexistência de EF leva a que as crianças não tenham possibilidade de experienciar uma atividade física orientada, visto que é uma faixa etária propícia para o desenvolvimento das suas capacidades motoras.

Neste sentido, a educação para estilos de vida mais ativos tem que ser uma das grandes preocupações da escola, sendo esta o local ideal para a sua realização, uma vez que por ela passam quase todas as crianças e jovens (Matos & Sampaio, 2009).

Partindo do que foi referido anteriormente, torna-se extremamente fulcral a promoção de atividades de cariz físico ao longo do desenvolvimento da criança, visto que através da sua exploração a criança tem oportunidade de desenvolver a consciência de si mesmo e do mundo que a rodeia.

É através da ação, da manipulação, imitação e pelo jogo que a atividade física se desenvolve, levando a criança a compreender diversos tipos de participação e envolvimento, bem como na realização de outras tarefas da escola (Matos, 1991, citado por Moreira, 2000), onde “a maior parte das dificuldades escolares se relacionam com problemas de desenvolvimento motor, de coordenação motora, de dominância lateral, de organização espacial, de construção práxica e de estabilidade emotivo-afectiva, ou seja, de problemas de adaptação psicomotora” (Motos, 1991, citado por Moreira, 2000, p. 17). Assim, a criança tem a necessidade de alcançar um nível concreto de organização motora, coordenação fina de movimentos e de uma integração espaço-temporal, anterior às aprendizagens escolares que possa vivenciar. Além de que “o domínio da mobilidade e da coordenação global possibilita a aquisição de conteúdos ligados às aprendizagens escolares tradicionais” (Matos, 1999, citado por Moreira, 2000, p. 17), nomeadamente a linguagem, grafismo e o cálculo.

Desta forma, segundo o presente autor, conclui-se que a EF no 1.º CEB promove o “desenvolvimento integral da criança, potencia as aprendizagens nas outras áreas escolares e assume a função importante enquanto promotora de estilos de vida activos e saudáveis” (Matos, 1999, citado por Moreira, 2000, pp. 17-18).

Tendo em conta o que tem vindo a ser referido, é crucial ter consciência e perceção de que a EEFM é uma área disciplinar obrigatória no 1.º CEB que promove um conjunto de aprendizagens psicomotoras fundamentais para o desenvolvimento do ser humano e, para tal, torna-se fulcral que a Educação seja vista como um processo em que “aprender a aprender, aprender a desenvolver-se e aprender a continuar a desenvolver-se depois da escola” (Piaget, 1972, citado por Lopes, 2014, p. 29).

Nesta perspetiva, os professores devem proporcionar aos seus alunos um conjunto de atividades, para além da componente letiva e disciplinar, para que a escola e as crianças que a frequentam, se sintem e revelem níveis mais elevados de bem-estar e, conseqüentemente promover aprendizagens mais efetivas.

Partindo do ponto em que a prática de EEFM no 1.º CEB só traz benefícios ao desenvolvimento integral da criança, é importante compreender a opinião dos professores do 1.º CEB relativamente à prática desta área disciplinar. Assim, passamos a fazer um enquadramento metodológico, descrevendo todo o processo ao longo do trabalho de investigação.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

2.1. Metodologia

2.1.1. Problema e Objetivo do Estudo

O processo de investigação científica tem sempre início com a escolha de uma questão problema/problema. Perante isto, todo o nosso projeto está de acordo com um conjunto de pressupostos teóricos que assentam nas seguintes problemáticas: qual a influência da atividade motora no desenvolvimento da criança ao nível do 1.º CEB? qual a importância dada pelos professores do 1.º CEB à área disciplinar de Educação e Expressão Físico-Motora? Qual é a influência da escola e a importância atribuída nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular no âmbito das atividades físicas e desportivas? Quais os fatores que influenciam a consecução das atividades físicas e desportivas no âmbito das atividades de enriquecimento curricular?

Assim sendo, a ideia inicial é a “Influência da Expressão Físico-Motora no desenvolvimento da criança do 1.º CEB: Contextos, Perspetivas e Participantes”.

Tendo em conta a questão-problema exposta anteriormente é necessário definirmos os objetivos que nos propomos alcançar. Desta forma os objetivos gerais definidos são os seguintes:

- Verificar de que forma os professores do 1.º CEB valorizam a Expressão e Educação Físico-Motora;
- Conhecer a opinião dos professores sobre as características e especificidades da lecionação da Expressão e Educação Físico-Motora como unidade disciplinar obrigatória no 1.º CEB;
- Identificar as dificuldades que os professores encontram ao lecionar a motora;
- Conhecer as razões que levaram a escola a escolher projetos de enriquecimento curricular no âmbito das atividades físicas e desportivas;
- Conhecer a opinião dos professores sobre o valor formativo das práticas de expressão e educação físico-motora para o desenvolvimento integral da criança;
- Compreender a importância que os professores do 1.º ciclo do ensino básico atribuem a esta área curricular;
- Perceber a importância que os professores do 1.º ciclo do ensino básico atribuem à sua formação nesta área específica;

- Verificar como é que as escolas participantes no nosso estudo operacionalizam as atividades curriculares relacionadas com a Expressão e Educação Físico Motora;
- Verificar como é que as escolas do nosso estudo operacionalizam as atividades de enriquecimento curricular no âmbito das atividades físico-desportivas;

2.1.2. Justificação e relevância do estudo

A formação global onde também se encontra a formação motora deve ocupar um lugar de relevância na escola atual. Esta constitui-se como um dos pilares básicos na formação das crianças e conseqüentemente da própria comunidade em que se integram.

Este espaço de aprendizagem é extremamente rico, onde os alunos constroem o seu próprio conhecimento, encaram a aprendizagem como uma diversão, aumentando, assim, o gosto pelas atividades proporcionadas pela escola.

Desta forma, para que a escola cumpra com o seu dever de formação deve estar organizada e considerar como fundamentais todas as atividades, incluindo a educação e formação motora no âmbito das atividades disciplinares e de enriquecimento curricular.

Embora nos programas do 1.º CEB a lecionação desta área disciplinar seja obrigatória, por vezes não é devidamente trabalhada pelos professores do 1.º CEB.

Perante o que foi exposto, é fulcral conhecer as perspetivas dos professores relativamente a esta área disciplinar, percebendo qual a sua importância para a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças.

2.1.3. Tipo de investigação

A investigação quantitativa “é um processo sistemático de colheita de dados observáveis e quantificáveis. É baseada na observação de factos objetivos, de acontecimentos e de fenómenos que existem independentemente do investigador” (Fortin, 2003, p. 22). Ou seja, a abordagem quantitativa procura comprovar teorias e recolher dados com o objetivo de confirmarem ou infirmarem hipóteses e, generalizar fenómenos e comportamentos. Para tal, o investigador tem um papel importante ao longo de todo o processo de investigação, pois tem que ser capaz de recolher os factos e estudar a relação entre eles (Bell, 2004, citado por Bento, 2012).

Deste modo, e visto que a recolha de dados assume um papel determinante para o estudo, a investigação é de carácter quantitativo, recorrendo ao inquérito por questionário. Gil (1999), citado por Chaer, Diniz e Ribeiro (2011), apresenta as seguintes vantagens do questionário, visto como uma técnica de recolha de dados:

a) Possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (p. 260).

Assim, partindo dos objetivos estipulados, é pretendido, através dos questionários, obter dados suficientes para tirar as conclusões necessárias para o presente estudo.

2.1.4. Amostra

O estudo realizou-se sobre uma amostra de 65 professores do 1.º CEB de dois agrupamentos de ensino da zona centro, nomeadamente o Agrupamento de Escolas Grão Vasco de Viseu, e o Agrupamento de Escolas de Aveiro, representando 69,89% da totalidade de professores dos presentes agrupamentos, tendo em conta que foram distribuídos 93 questionários.

A razão do estudo se desenvolver nos agrupamentos de escolas acima referidos, prende-se pelo facto de aluna ter um carinho especial pelas duas cidades. Isto é, a cidade de Aveiro ser a cidade natal e a sua área de residência e, a cidade de Viseu por ser a cidade em que a mestranda se formou academicamente.

2.1.5. Instrumento de Recolha de Dados

2.1.5.1. Questionário

Para a realização da investigação foi construído um questionário, para a obtenção dos dados necessários. Como é referido por Ghiglione e Matalon (1993), citado por Teixeira (2011),

um questionário é um instrumento rigorosamente estandardizado, tanto no texto das questões como na sua ordem. No sentido de garantir a comparabilidade das respostas de todos os indivíduos, é absolutamente indispensável que cada questão seja colocada a cada pessoa da mesma forma, sem adaptações nem explicações suplementares resultantes da iniciativa do entrevistador (p. 41).

O instrumento de investigação utilizado insere-se no paradigma de investigação quantitativa que, segundo Freixo (2009, p. 145), “tem por finalidade contribuir para o desenvolvimento e validação dos conhecimentos, oferece também a possibilidade de generalizar os resultados, de predizer e de controlar os acontecimentos”.

Assim, a escolha recaiu sobre o questionário tendo em conta a grandeza da amostra, tornando a sua aplicação mais fácil, assumindo um grau de confiança aceitável.

Partindo deste ponto, o questionário realizado incidu sobre a população de Professores do 1.º CEB, com questões do tipo “fechado”, contendo, ainda, alguns questões abertas, para o caso de não existir uma opção que fosse ao encontro da opinião do inquirido, possibilitando o registo desta.

2.1.6. Organização

Relativamente ao questionário, este encontra-se dividido da seguinte forma:

- Caracterização do inquirido: sexo; idade; nível de formação académica; tempo de serviço; escola onde exerce e região.

- Valorização da área disciplinar de EEFM: opinião sobre a importância da área de EEFM; opinião sobre a substituição da EEFM pela AEC; formação adequada na área de EEFM; frequência de ações de formação na área; opinião sobre a capacidade para a lecionação da EEFM; opinião sobre as condições das escolas para a lecionação da EEFM; opinião sobre os obstáculos e/ou dificuldades encontradas pelos docentes nas escolas lecionam; opinião sobre quem deveria lecionar a EEFM; opinião sobre com que frequência deveria ser lecionada a área de EEFM, bem como as ofertas educativas existentes nas escolas.

Para uma análise mais congruente dos dados, foi utilizada a Escala de Likert em dois parâmetros do questionário. No primeiro parâmetro a presente escala

encontra-se dividida de 1 a 4, em que 1 significa **sem importância**, 2 significa **pouca importância**, 3 significa **importante** e 4 significa **muito importante**.

Num segundo parâmetro, a escala de Likert, divide-se entre o 1 e o 4, em que 1 significa **sem formação**, 2 significa **com pouca formação**, 3 significa **com formação adequada** e 4 significa **formação muito adequada**.

2.1.7. Aplicação

Numa primeira instância, foram elaboradas algumas questões, às quais se pretendia obter resposta para o presente estudo. Estas deram origem a um questionário, sendo que este foi submetido a algumas alterações, de forma a validá-lo.

Sendo que este questionário se destina ao grupo de estudo de Professores do 1.º CEB, apresenta-se uma breve apresentação sobre o que se pretende, garantido sempre a confidencialidade no tratamento de dados recolhidos, assim como o agradecimento pela respetiva colaboração.

Posteriormente, foram elaborados os documentos necessários para se proceder ao pedido de autorização do Ministério de Educação, através da Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME). A presente fase alongou-se por mais tempo do que era esperado, visto que o Ministério da Educação demorou a responder a este pedido.

Após a obtenção da autorização, por parte do MIME, foram elaborados requerimentos para os Agrupamentos do presente estudo, com o intuito de poderem ser entregues os questionários para a consecução dos dados necessários.

Seguidamente, para que o questionário fosse aplicado nos agrupamentos em questão, foi necessário elaborar um pedido de autorização e colaboração por parte do diretor de ambos. Continuamente, os questionários foram distribuídos pelas escolas, sendo que inicialmente foi explicado a cada coordenador de escola o motivo pelo qual se pretendia aplicar o questionário. Estes foram entregues e recolhidos pela mestrandia nas devidas escolas, tendo sido da sua inteira responsabilidade a recolha dos dados.

Embora seja de livre vontade responder ou não a qualquer tipo de instrumento de investigação, nomeadamente o questionário, a mestrandia encontrou alguns obstáculos ao longo deste processo, tendo sido necessário deslocar-se a todas as escolas diversas vezes para conseguir recolher, maioritariamente, os questionários que já haviam sido respondidos. Contudo, o estudo não se alargou para a totalidade dos professores no ativo do ano letivo de 2013/14, isto é, aos 5 842 professores. Este

destinava-se apenas a dois agrupamentos de escolas da zona centro, abarcando na totalidade 93 professores. Ainda que tenham sido distribuídos os 93 questionários, foram recolhidos somente 65 que foram tratados posteriormente.

2.1.8. Técnica de Análise dos Dados

Numa primeira instância, antes de se proceder ao tratamento dos dados, foi feita uma análise descritiva dos questionários e de cada resposta, sendo contabilizados os questionários. Seguidamente, os dados recolhidos foram devidamente codificados, facilitando, assim, a sua análise. Relativamente aos dados não numéricos, foram-lhe atribuídos códigos (números) de acordo com cada resposta.

Numa segunda instância, os dados referidos foram introduzidos no programa estatístico IBM SPSS Statistics 21, recorrendo à Estatística Descritiva. Através deste programa foi possível verificar as frequências e percentagens dos dados recolhidos, recorrendo aos quadros e gráficos. De seguida, realizou-se uma análise inferencial, com o intuito de comparar e correlacionar os dados, de modo a facilitar a sua interpretação.

3. Análise e interpretação dos dados

No presente ponto faremos a apresentação dos dados, bem como a sua análise descritiva e discussão, sendo que o primeiro grupo diz respeito à identificação do inquirido e o segundo grupo às questões relativas à importância da EEFM.

Partindo deste ponto, na Tabela 2 apresentamos por ordem crescente a idade dos inquiridos.

3.1. Caracterização dos Professores do 1.º CEB

Tabela 2 - Idade dos Professores

Idade em intervalos	N.º de professores	%
Não respondeu	6	9,2
[35-40[	6	9,2
[40-45[	11	17
[45-50[	20	30,8
[50-55[	13	21,5
[55-60[	6	10,8
[60-65[	1	1,5
Total	65	100

No que concerne à idade dos professores, verifica-se que a maioria tem idades compreendidas entre os 45 e os 50 anos, representando cerca de 30,8% da totalidade dos inquiridos, verificando-se, ainda, que apenas existe um professor com idade compreendida entre os 60 e os 65 anos, ou seja, 1,5% da totalidade.

Tabela 3 - Sexo dos professores

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido	Masculino	9	13,8	13,8	13,8
	Feminino	56	86,2	86,2	100,0
	Total	65	100,0	100,0	

A tabela 3, acima apresentada, caracteriza os inquiridos em relação ao sexo, sendo possível verificar que dos 65 professores inquiridos, 86,2% são do sexo feminino e 13,8% são do sexo masculino

Tabela 4 – Valores de acordo com o nível de formação acadêmica

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido	Bacharelato	4	6,2	6,2	6,2
	Licenciatura	52	80,0	80,0	86,2
	Mestrado	9	13,8	13,8	100,0
	Total	65	100,0	100,0	

No que concerne à formação acadêmica, é possível verificar através da Tabela 4 que a maioria dos professores possui Licenciatura, representado 80% dos inquiridos; 6,2% é detentor de Bacharelato e 13,8% possui Mestrado. Pode, então, constatar-se que ainda existem muitos docentes com o grau de Licenciatura. Contudo, já se evidenciam mudanças, no que diz respeito à aposta na sua formação profissional.

Tabela 5 – Tempo de Serviço

Tempo de serviço	Frequência	%
[10-15[	3	4,6
[15-20[	17	26,2
[20-25[	11	16,8
[25-30[	21	32,4
[30-35[	10	15,4
[35-40[	3	4,6
Total	65	100

Relativamente ao tempo de serviço, é possível observar através da Tabela 5 que existe uma maior percentagem de professores inquiridos com tempo de serviço entre os 25 e os 30 anos, tendo uma representatividade de 32,4%. Podemos, ainda, constatar que entre o intervalo entre os 10 e 15 anos e entre os 35 e os 40 anos de serviço têm a mesma representatividade. É de destacar que existe uma distribuição parcialmente equilibrada dos docentes cujo tempo de serviço se encontra entre os 15

e os 20 anos, os 20 e 25 anos e, ainda, entre os 30 e 35 anos. A maioria dos inquiridos tem mais de 15 anos de tempo de serviço docente.

Tabela 6 – Número de inquiridos de acordo com a região e a escola onde exercem a sua profissão

	Escolas	Frequência	%
Aveiro	A	7	10,8
	B	2	3,1
	C	7	10,8
	D	6	9,2
Viseu	E	6	9,2
	F	3	4,2
	H	5	7,7
	I	5	7,7
	J	2	3,1
	L	7	10,8
	M	4	6,2
	N	2	3,1
	O	2	3,1
	P	7	10,8
	Total		65	100

Como é possível verificar através da Tabela 6, os 65 inquiridos encontram-se distribuídos em duas regiões diferentes do país, nomeadamente Viseu e Aveiro. Contudo os números apresentados não dizem respeito à totalidade dos professores no ativo dos respetivos agrupamentos, sendo que apenas obtivemos resposta de 65 dos 93 professores. É de destacar o facto de no agrupamento da cidade de Viseu ter havido mais predisposição para responder ao questionário, obtendo uma maior quantidade de dados por parte desta. Já no agrupamento da cidade de Aveiro não houve grande predisposição por parte dos professores, daí a quantidade de dados não ser semelhante à cidade de Viseu.

3.2. Valorização da área disciplinar de EEFM pelos Professores do 1.º CEB

Dando continuidade à análise do questionário, podemos averiguar através das questões colocadas que todos os inquiridos consideram que a EEFM é uma área fundamental para o desenvolvimento integral da criança ao longo do 1.º CEB, como é possível observar através da Tabela 7, fazendo referência à questão 1.

Tabela 7 - Valorização da EEFM no 1.º CEB

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Sim	65	100,0	100,0	100,0

É importante referir que ao longo dos anos têm vindo a ser realizados diversos estudos alusivos a esta problemática, como é o caso de Figueiredo (1996) e, mais tarde, Ascensão (2013), partilhando das mesmas ideias. Neste caso, tendo em conta que o estudo foi realizado em dois distritos, as respostas não diferem entre cidades.

Referente às condições que são necessárias numa escola para a prática de EEFM foi necessário questionar os inquiridos sobre o mesmo, como é possível observar na Tabela 8.

Tabela 8 - Condições necessárias da escola onde exerce para a prática de EEFM

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Não	34	52,3	52,3
Sim	31	47,7	47,7
Total	65	100,0	100,0

Apesar de todos os inquiridos, no anterior ponto do questionário, terem referido que a área disciplinar de EEFM é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, é possível constatar, através da Tabela 8, que 34 professores (52,3%) referem que as escolas onde lecionam não apresentam as condições adequadas para a prática da área disciplinar de EEFM, mas 31 professores (47,7%) mencionam que as escolas reúnem as condições necessárias para a prática da área em questão.

Tendo em conta as respostas obtidas (Tabela 7 e 8) verifica-se que os professores conhecem os benefícios para a criança da lecionação de EEFM. Contudo, existem diversas escolas que não apresentam todas as condições necessárias para a sua lecionação.

Tabela 9 - Atividades de Enriquecimento Curricular e Atividades Físicas e Desportivas criadas para substituir a EEFM

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Não		59	90,8	92,2
Sim		5	7,7	7,8
Total		64	98,5	100,0
Omisso	Sistema	1	1,5	
Total		65	100,0	

No que concerne à existência das AEC e AFD no ensino do 1.º CEB como substitutas da área disciplinar de EEFM, é possível verificar, através da Tabela 9, que 90,8% dos inquiridos afirmam que as AEC e AFD não foram introduzidas no currículo do 1.º CEB para substituir a área disciplinar de EEFM. No entanto, 7,7% acreditam que a implementação das atividades referidas teve como intuito a substituição da EEFM. Importa referir que apenas 1,5% dos inquiridos não respondeu à questão colocada.

Tabela 10 - As Atividades de Enriquecimento Curricular e as Atividades Físicas e Desportivas devem substituir a área disciplinar de EEFM

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Não		58	89,2	89,2
Sim		7	10,8	10,8
Total		65	100,0	100,0

Tendo em conta a questão: “Concorda que as Atividades de Enriquecimento Curricular – Atividades Físicas e Desportivas devem substituir a área disciplinar de Expressão e Educação Físico Motora?”, podemos verificar que a maioria dos inquiridos, com uma representatividade de 89,2%, não concordam com o referido e 10,8% concordam que as AEC – AFD devem substituir a área disciplinar EEFM.

Na Tabela 11 podemos verificar a opinião tecida pelos professores relativamente as AEC e AFD serem obrigatórias ou não.

Tabela 11 - Atividades de Enriquecimento Curricular e Atividades Físicas e Desportivas devem ser obrigatórias ou opcionais como atualmente

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Não	46	70,8	70,8
Sim	19	29,2	29,2
Total	65	100,0	100,0

Através da interpretação da Tabela 11 podemos concluir que a maioria dos inquiridos discorda como o facto das AEC – AFD passarem a ser de carácter obrigatório, ao invés de serem opcionais como atualmente, tendo uma representatividade de 70,8% dos inquiridos. Em contrapartida, 29,2% pensam que as AEC – AFD devem ser de carácter obrigatório.

Tendo por base os dados apresentados, até ao momento, é possível verificar que alguns dos professores têm opiniões um pouco contraditórias, relativamente a certas questões colocadas. Por outro lado, afirmam que a área disciplinar de EEFM não deve ser substituída pelas AEC – AFD, no entanto cerca de 29,2% referem que as atividades acima referidas deveriam ser de carácter obrigatório. Tal leva a crer que a área disciplinar EEFM não seria explorada, devidamente, pelo professor titular de turma.

Com o decorrer da investigação, foi importante identificar qual a importância atribuída à área disciplinar de EEFM pelos professores do 1.º CEB, para tal passámos a analisar a Tabela 12.

Tabela 12 - Importância atribuída à área disciplinar EEFM para a formação da criança

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Importante	33	50,8	50,8
Muito Importante	32	49,2	49,2
Total	65	100,0	100,0

Fazendo uma interpretação da Tabela 12 concluímos que 50,8% dos docentes, numa escala de 1 a 4, em que 1 significa Sem Importância e 4 Muito Importante, referem que a presente área é muito importante para o desenvolvimento integral da criança. Entre os 65 inquiridos, existem 32 que aludem para o facto de esta área ter

muita importância para o desenvolvimento completo da criança, o que corresponde a 49,2% da amostra.

Assim sendo, concluímos que a totalidade dos docentes tem consciência dos benefícios da prática de EEFM no crescimento e desenvolvimento da criança. Partindo destas respostas, em relação a este parâmetro, o estudo realizado por Figueiredo (1996) parece manter-se atual.

Tabela 13 - Importância atribuída a EEFM relativamente às restantes áreas disciplinares e curriculares

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Sem importância	2	3,1	3,1
Pouca importância	4	6,2	6,2
Importante	53	81,5	81,5
Muito importante	6	9,2	9,2
Total	65	100,0	100,0

A área disciplinar de EEFM faz parte do currículo do 1.º CEB e, por isso, é também uma área que preocupa muitos docentes, pois esta é crucial para o bom desenvolvimento da criança. Contudo, nem sempre é possível para o titular de turma lecioná-la, devido à extensão dos programas que são aplicados atualmente.

Mesmo a área de EEFM ser considerada importante para o desenvolvimento integral da criança, como é possível verificar na Tabela 12, por vezes esta é colocada de parte, acabando por se centrar mais nas restantes áreas disciplinares.

Analisando a Tabela 13 podemos verificar que a maioria dos docentes, isto é, 81,5%, consideram que a EEFM é igualmente importante em relação às restantes áreas, 6 dos inquiridos (9,2%) referem que esta é uma área muito importante. Contrariamente, 6,2% dos docentes aludem que a EEFM tem pouca importância e ainda 3,1% mencionam que a presente área não tem qualquer importância ao lado das restantes áreas disciplinares e curriculares.

Tabela 14 - Importância atribuída às AFD no âmbito das AEC no 1.º CEB para a formação integral da criança

	Frequência	Percentagem
Sem importância	3	4,6
Pouca importância	6	9,2
Importante	39	60,0
Muito importante	17	26,2
Total	65	100,0

No que toca às atividades de enriquecimento curricular, sem dúvida que a prática desportiva é uma das atividades que se traduz em muitos benefícios para o desenvolvimento da criança. Considerando os dados recolhidos, é possível verificar que para alguns docentes o facto de existir um momento em que se possa colocar em prática atividades do foro físico torna-se bastante benéfico para todo o processo de ensino, visto que através da prática de atividades físicas e desportivas as crianças acabam por desenvolver o nível de concentração, entre outros aspetos.

Assim, ao olharmos para a Tabela 14, partindo da afirmação apresentada: “Importância atribuída às atividades físicas e desportivas no âmbito das atividades de enriquecimento curricular (AEC - AFD) no 1.º CEB para a formação integral da criança”, verificamos que 60% dos docentes mencionam que as AFD são de facto importantes, tendo em conta que são parte integrante das AEC, 26,2% consideram que estas são muito importantes. No entanto, 4,6% dos inquiridos não atribuí qualquer importância às AFD como parte constituinte das AEC.

Tabela 15 - Importância atribuída às AEC - AFD no 1.º CEB relativamente às outras áreas de enriquecimento curricular

	Frequência	Percentagem
Sem importância	1	1,5
Pouca importância	8	12,3
Importante	43	66,2
Muito importante	12	18,5
Total	64	98,5
Omisso	1	1,5
Total	65	100,0

Dando continuidade às AEC – AFD, tendo em conta que são parte integrante do currículo do 1.º CEB e são cruciais para o progresso da criança enquanto ser humano, passamos a analisar a Tabela 15. Assim, partindo da afirmação acima referenciada, podemos observar 66,2% dos docentes consideram que as AEC – AFD são importantes relativamente às restantes áreas disciplinares e curriculares, 18,5% declaram que estas são muito importantes. No entanto, 12,3% dos inquiridos atentam para o facto das AEC - AFD terem pouca importância no que toca às restantes áreas disciplinares e, ainda, 1,5% referem que não têm importância. Apenas 1 dos 65 inquiridos não respondeu à presente afirmação.

Partindo dos dados apresentados, é importante ressaltar que, na maioria, os inquiridos acreditam que as AEC – AFD são tão importantes como as restantes áreas disciplinares e curriculares, demonstrando ter consciência da importância das atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente na prática de atividades físicas e desportivas, proporcionando às crianças grandes aprendizagens.

Tabela 16 – Opinião sobre a sua formação para lecionar a área disciplinar EEFM

	Frequência	Percentagem
Sem formação	3	4,6
Com pouca formação	26	40,0
Com formação adequada	31	47,7
Formação muito adequada	5	7,7
Total	65	100,0

A qualidade das aulas da área de disciplinar de EEFM é necessário que este esteja apto para tal. Posto isto, foi necessário questioná-los acerca da sua formação e, para isso, segue-se a análise da Tabela 16, onde podemos constatar que as respostas se encontram minimamente divididas, ou seja, 40% referem que têm pouca formação, 47,7% dos docentes afirmam que possuem uma formação adequada na área. Relativamente a terem uma formação muito adequada, apenas 7,7% se classificaram como tal. Porém, 4,6% dos inquiridos referem que não têm formação para a lecionação da área em questão.

Tendo em conta os dados representados é importante verificar a se existe alguma diferença estatisticamente significativa ou não entre os distritos do estudo. Assim, ao olharmos para a Tabela 17 podemos verificar que não existe relação significativa entre o distrito e a formação adequada dos professores.

Tabela 17 - Correlação de significância entre os distritos de Aveiro e Viseu e a opinião sobre a formação adequada na área de EEFM

	G2_Q10
Qui-quadrado gl	1,719
Gl	1
Significância Assint.	,190

Torna-se, igualmente, importante falar sobre a formação inicial dos nossos inquiridos, para tal, passámos a analisar a tabela 18.

Tabela 18 – Opinião sobre a formação inicial para lecionar a área disciplinar de EEFM

	Frequência	Percentagem
Sem formação	2	3,1
Com pouca formação	30	46,2
Com formação adequada	26	40,0
Formação muito adequada	7	10,8
Total	65	100,0

Quando questionámos os docentes do 1.º CEB relativamente à sua formação inicial e se consideravam que esta tinha sido adequada e direccionada para a leccionação da área disciplinar de EEFM, identificámos que na sua maioria as respostas se dividiram, essencialmente, entre dois parâmetros. Assim sendo, podemos identificar, através da Tabela 18, que 46,2% dos professores afirmam que a sua formação inicial não foi bem adequada, isto é, tiveram pouca formação em EEFM. Seguidamente, denota-se que 40% da totalidade dos inquiridos refere que obteve uma formação adequada e, somente 10,8% tiveram uma formação muito adequada para esta área. Numa percentagem menor, isto é, cerca de 3,1% dos professores aludiram não ter tido qualquer formação para lecionar a mesma.

É fulcral que o professor do 1.º CEB tenha uma formação adequada e direccionada para todas as áreas disciplinares e curriculares, estipuladas no programa do 1.º CEB. Ou seja, o docente tem que ser capaz de construir os seus saberes, através de um processo dinâmico de interações e experiências, para que seja capaz de resolver os problemas ao longo da sua prática pedagógica. Desta forma, Sousa (2008, citado por Silva, Lima, Pedra & Santos, 2011) “ser docente implica, portanto

dominar uma série de saberes, capacidades e habilidades especializadas que o fazem competente no exercício da docência”.

No âmbito da formação dos docentes torna-se crucial verificar qual é a relação entre a sua formação e os dados já apresentados, de acordo com a cidade onde se encontram a exercer.

Tabela 19 - Relação entre a formação inicial para lecionar a área disciplinar de EEFM e o Nível de Formação Académica na Região de Aveiro

		NÍVEL DE FORMAÇÃO ACADÉMICA			Total
		Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	
	Sem formação adequada	0	1	0	1
	Com pouca formação	1	4	1	6
	Com formação adequada	1	9	1	11
	Formação muito adequada	0	2	2	4
Total		2	16	4	22

Tendo em conta os dados apresentados na Tabela 19, podemos constatar que dos 22 inquiridos 16 têm a Licenciatura, representando, assim, a sua maioria. Apesar de na generalidade dos professores, em Aveiro, terem este grau de escolaridade, a opção com mais frequência leva a considerar que a maioria dos inquiridos têm uma formação adequada para a lecionação da área disciplinar de EEFM.

Em face dos dados expostos, podemos destacar que os docentes do estudo consideram que têm conhecimentos necessários para explorar a área de EEFM de uma forma adequada, o que aponta para a possibilidade da efetivação de boas aprendizagens aos seus alunos.

Tabela 20 - Relação entre a formação inicial para lecionar a área disciplinar de EEFM e o Nível de Formação Académica na Região de Viseu

	NÍVEL DE FORMAÇÃO ACADÉMICA			Total
	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	
Sem formação adequada	0	1	0	1
Com pouca formação	2	22	0	24
Com formação adequada	0	11	4	15
Formação muito adequada	0	2	1	3
Total	2	36	5	43

Relativamente a Viseu, tendo por base a Tabela 20, é possível verificar que de 43 inquiridos, 36 têm como nível de formação académica a Licenciatura. Após a sua análise, é de consignar que existe uma diferença entre Aveiro e Viseu, isto é, 22 dos docentes de Viseu, apesar de terem o mesmo nível de formação, consideram que têm pouca formação para lecionar a área de EEFM. No entanto, 11 professores declaram ter uma formação adequada.

Olhando para os dois quadros, podemos atestar que os docentes, apesar de na maioria terem o mesmo nível de formação, em Aveiro consideram que têm mais formação do que em Viseu, isto é, os professores de Aveiro sentem que têm mais aptidões para lecionar EEFM relativamente aos de Viseu.

Tabela 21 - Opinião sobre as ações de formação específicas em EEFM frequentadas na região de Aveiro

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Nunca frequentou	9	40,9	40,9	40,9
Com pouca formação	4	18,2	18,2	59,1
Com formação adequada	9	40,9	40,9	100,0
Total	22	100,0	100,0	

Um profissional de educação deve estar em constante aprendizagem, enriquecendo-se a nível pessoal e profissional, desenvolvendo novos conhecimentos, proporcionando, assim, aprendizagens ricas aos seus alunos. Para que tal aconteça, é necessário que o docente se vá instruindo e frequentando ações de formação que possibilitem essa aprendizagem. E como tal, no presente estudo os inquiridos foram

questionados acerca dessas formações, se tinham frequentado alguma e caso o tivessem feito se achavam pertinentes e adequadas para lecionar a área de EEFM.

Analisando a Tabela 21, apuramos que 40,9% dos docentes nunca frequentaram nenhuma ação de formação alusiva a EEFM e, com a mesma percentagem de inquiridos, afirmaram ter frequentado ações de formação referentes à área disciplinar de EEFM, caracterizando a sua formação como adequada. Apenas 18,2% dos inquiridos mencionam que apesar de terem frequentado ações de formação consideram ter pouca formação para a lecionação da área disciplinar em questão.

Tabela 22 - Relação entre as ações de formação frequentadas pelos professores a o seu Nível de Formação Académica na região de Aveiro

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Bacharelato	2	9,1	9,1
Licenciatura	16	72,7	72,7
Mestrado	4	18,2	18,2
Total	22	100,0	100,0

Olhando para a Tabela 22, podemos constatar que, apesar de haver uma semelhança de percentagens em dois parâmetros ao nível das ações de formação em EEFM, a maioria dos inquiridos têm a Licenciatura, obtendo uma representatividade de 72,7% e apenas 18,2% dos docentes têm Mestrado. Partindo destes dados, é possível verificar que os docentes para além da sua formação inicial tendem a frequentar ações de formação para obter novos conhecimentos. Contudo, é possível verificar que independentemente da formação académica dos professores na sua maioria ser a Licenciatura, nem todos frequentam ações de formação para melhorar a sua prática pedagógica.

Tabela 23 - Opinião sobre as ações de formação específicas em EEFM frequentadas na região de Viseu

	Frequência	Percentagem	Percentagem em válida	Percentagem cumulativa
Nunca frequentou	24	55,8	55,8	55,8
Sem formação adequada	2	4,7	4,7	60,5
Com pouca formação	7	16,3	16,3	76,7
Com formação adequada	6	14,0	14,0	90,7
Formação muito adequada	4	9,3	9,3	100,0
Total	43	100,0	100,0	

Não obstante, torna-se crucial analisar a Tabela 23, alusiva à região de Viseu. Desta maneira, é possível verificar que 55,8% dos inquiridos referem nunca ter frequentado ações de formação referentes a EEFM. Porém, tendo em conta o nível de formação académica dos professores desta região, 4,7% referem não ter formação adequada, ou seja, entende-se que mesmo ao frequentarem algumas ações de formação acreditam não ser o suficiente para a lecionação da área disciplinar de EEFM. Por outro lado, 16,3% mencionam que têm pouca formação, após as ter frequentado, noutra perspetiva, 14% dos docentes declaram ter formação adequada e 9,3% dizem ter formação muito adequada.

Tendo em conta o nível de formação académica dos inquiridos de Viseu, representado na Tabela 24, apesar de na sua maioria, com uma representatividade de 83,7%, ter a Licenciatura e 11,6% ter Mestrado, a maioria dos professores nunca frequentaram ações de formação alusivas à lecionação da EEFM.

Assim sendo, é importante ressaltar que se torna extremamente importante frequentar diversas formações ao nível da área de EEFM para uma boa lecionação, por parte do docentes e, posteriormente, uma boa aprendizagem dos alunos.

Tabela 24 - Relação entre as ações de formação frequentadas pelos professores a o seu Nível de Formação Académica na região de Viseu

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Bacharelato	2	4,7	4,7	4,7
Licenciatura	36	83,7	83,7	88,4
Mestrado	5	11,6	11,6	100,0
Total	43	100,0	100,0	

É importante perceber o motivo pelo qual os professores do 1.º CEB excluem das suas práticas a área disciplinar de EEFM. Como tal, importa analisar a Tabela 25, com o intuito de dar resposta a este mesmo problema.

Tabela 25 - Opinião sobre o porquê dos professores excluírem a Expressão e Educação Físico-Motora das suas Práticas Pedagógicas na região de Aveiro

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Formação Insuficiente	5	22,7	23,8	23,8
Falta de espaços e materiais para a prática	3	13,6	14,3	38,1
Ineficaz gestão do tempo	1	4,5	4,8	42,9
Atribuição de mais importância a outras áreas curriculares	12	54,5	57,1	100,0
Total	21	95,5	100,0	
Não respondeu	1	4,5		
Total	22	100,0		

Partindo da análise da Tabela 25, verificamos que a maioria dos docentes excluem a área disciplinar de EEFM da sua prática pedagógica devido à atribuição de mais importância às restantes áreas disciplinares e curriculares, isto, com uma representatividade de 54,5%. Outro fator que leva à exclusão da lecionação da EEFM, por parte dos docentes, deve-se à falta de formação na área, com uma representatividade de 22,7%, o que já se tinha verificado nos quadros anteriores.

Posteriormente, 13,6% dos inquiridos mencionam que um dos fatores que influenciam o facto de não lecionarem EEFM deve-se à falta de espaços e materiais

para a sua prática. Relativamente à ineficaz gestão do tempo, apenas 4,5% dos docentes assinalam esta opção como válida.

É de ressaltar que na região de Aveiro apenas um professor não identificou um obstáculo ou fator que induzisse para a lecionação ou não da área de EEFM.

Tabela 26 - Opinião sobre o porquê dos professores excluírem a Expressão e Educação Físico-Motora das suas Práticas Pedagógicas na região de Viseu

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Formação Insuficiente	2	4,7	4,7	4,7
Falta de espaços e materiais para a prática	16	37,2	37,2	41,9
Ineficaz gestão do tempo	7	16,3	16,3	58,1
Atribuição de mais importância a outras áreas curriculares	15	34,9	34,9	93,0
Outras	3	7,0	7,0	100,0
Total	43	100,0	100,0	

Não obstante, torna-se importante analisar a Tabela 26, referente à região de Viseu, de forma a sermos capazes de identificar quais os fatores que mais influenciam a lecionação e a prática pedagógica de EEFM.

Deste modo, podemos constatar que existem algumas diferenças entre as duas regiões do estudo, isto é, na região de Viseu é possível verificar que existem dois fatores com percentagens muito aproximadas, nomeadamente, 37,2% dos docentes alegaram não ter espaços e materiais adequados para a prática de EEFM e 34,9% mencionam atribuir mais importância às outras áreas disciplinares e curriculares.

No que diz respeito à falta de formação na área de EEFM, 4,7% referem que este é o motivo para não lecionarem EEFM, porém 16,3% dos professores alegam não ser capazes de gerir o tempo, de modo a que a sua prática pedagógica seja adequada às necessidades das crianças, particularmente ao nível de EEFM. Por fim, 7% dos docentes expõem outras razões para o facto de não lecionarem EEFM, nomeadamente a existência de um currículo demasiado extenso no 1.º CEB.

Olhando para as duas regiões, podemos afirmar que na região de Aveiro, embora haja certas condições para a prática de EEFM, a maioria dos inquiridos mencionam que atribuem uma maior importância às restantes áreas disciplinares e curriculares, acabando por excluir a presente área das suas práticas pedagógicas. Na

região de Viseu, é possível reconhecer que os professores excluem das suas práticas pedagógicas a área em questão devido à falta de materiais e espaços que lhe são destinados e, ainda, à importância que é dada a outras áreas, que não a EEFM.

Tabela 27 - Opinião sobre quem deveria lecionar a área disciplinar de Expressão e Educação Físico- Motora na região de Aveiro

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Professor titular de turma	1	4,5	5,0	5,0
Professor especializado na área de educação física	4	18,2	20,0	25,0
Professor de Educação Física, com a participação do professor titular de turma	15	68,2	75,0	100,0
Total	20	90,9	100,0	
Não respondeu	2	9,1		
Total	22	100,0		

Fazendo uma interpretação da Tabela 27 concluímos que, na região de Aveiro, 68,2% dos docentes referencia que a EEFM deveria ser lecionada por um professor de Educação Física, com a participação do professor titular de turma. Noutra perspetiva, 18,2% da amostra concorda que deveria ser um professor especializado na área de Educação Física. Com os dados apresentados, podemos concluir que os professores não demonstram grande confiança e autonomia para lecionar a área disciplinar de EEFM, acreditando que o melhor para as crianças seja um professor especializado na área ou um professor de Educação Física a lecioná-la.

Apenas 4,5% dos inquiridos referem que a EEFM deveria ser lecionada pelo professor titular de turma, ainda assim 9,1% da amostra não expressou a sua opinião relativamente a este parâmetro.

Tabela 28 - Opinião sobre quem deveria lecionar a área disciplinar de Expressão e Educação Físico-Motora na região de Viseu

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Professor titular de turma	9	20,9	20,9	20,9
Professor especializado na área de educação física	14	32,6	32,6	53,5
Professor de Educação Física, com a participação do professor titular de turma	14	32,6	32,6	86,0
Professor titular de turma, com a participação do professor de educação física	6	14,0	14,0	100,0
Total	43	100,0	100,0	

Comparativamente à região de Aveiro, as opiniões na região de Viseu divergem, isto é, 32,6% da amostra refere que a EEFM deveria ser lecionada por um professor na área de Educação Física ou por um professor de Educação Física, com a participação do professor titular de turma. Com os dados apresentados, podemos afirmar que, assim como em Aveiro, os docentes não apresentam autonomia nem confiança para lecionar EEFM.

Porém, apenas 20,9% dos inquiridos concordam que deveria ser o professor titular de turma a lecionar EEFM, o que nos leva a concluir que os professores do 1.º CEB concordam que a opção apresentada seria melhor, o que na atualidade não acontece. Existem 6 inquiridos que afirmam que deveria ser o professor titular de turma, com a participação do professor de Educação Física, a lecionar a área disciplinar de EEFM.

Partindo dos dados apresentados, podemos salientar que existem mais professores do 1.º CEB da região de Viseu que concordam caberia somente aos professores titulares de turma lecionarem a EEFM, mesmo que a maioria dos inquiridos, em ambas as regiões, afirmem que deveriam ser professores especializados na área a lecionar EEFM.

Tabela 29 - Opinião sobre com que frequência as crianças do 1.º CEB deveriam ter Expressão e Educação Físico-Motora na região de Aveiro e Viseu

	Região		Total
	Aveiro	Viseu	
Nenhuma vez por semana	0	1	1
1 vez por semana	8	8	16
2 vezes por semana	12	33	45
3 vezes por semana	0	1	1
Total	20	43	63

Tendo em consideração que a prática desportiva, particularmente a prática de EEFM no 1.º CEB, oferece diversos benefícios para o crescimento e desenvolvimento da criança, torna-se crucial questionar os docentes sobre com que frequência as crianças deveriam ter EEFM.

Analisando a Tabela 29 verificamos que a maioria dos professores, tanto em Aveiro como Viseu, concordam que as crianças deveriam ter EEFM duas vezes por semana, de outro ponto de vista, com a mesma frequência nas duas regiões, os docentes concordam que as crianças deveriam ter apenas uma vez por semana EEFM.

Por outro lado, apenas 1 docente assinalou que as crianças não deveriam ter EEFM e 1 inquirido indicou que estas deveriam ter 3 vezes por semana. Na sua totalidade apenas 2 dos inquiridos, na região de Aveiro, é que não responderam a este parâmetro. Deste modo, é importante referir que na maioria dos docentes (Aveiro e Viseu) ressaltam que se torna adequado proporcionar às crianças atividades de EEFM apenas duas vezes por semana, não existindo grande diferenças de opiniões as regiões do presente estudo.

Tabela 30 - Ofertas Educativas existentes nas escolas para além das atividades disciplinares

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Atividades artísticas	17	26,2	32,7
Atividades desportivas	17	26,2	32,7
Atividades dramáticas	4	6,2	7,7
Outras	3	4,6	5,8
Todas as ofertas	11	16,9	21,2
Total	52	80,0	100,0
Não respondeu	13	20,0	
Total	65	100,0	

Tendo em conta os dados obtidos ao longo deste estudo, acerca da lecionação da área disciplinar de EEFM, visto que a grande maioria dos docentes não leciona a mesma, torna-se importante perceber se as escolas oferecem outras atividades, para além do que está presente no currículo do 1.º CEB.

Como tal, através da análise da Tabela 30 podemos constatar que a maioria dos docentes refere que as escolas dispõem de atividades artísticas e atividades desportivas, tendo cada área uma representatividade de 26,2%. Não obstante, 16,9% dos docentes assinalam que as suas escolas têm as três atividades apresentadas na tabela, levando-nos a afirmar que as crianças, embora não lhes seja lecionada EEFM pelo professor titular de turma, tem oportunidade de experienciar outras atividades, sendo estas concedidas pelas escolas. Apenas 6,2% dos inquiridos assinalam que as escolas proporcionam aos seus alunos atividades dramáticas. Por outro lado, 4,6% destacam outras atividades, designadamente Ciências; Inglês; Ciências Experimentais; Atividades Musicais e Espanhol. Deste modo, podemos afirmar que, em ambas as regiões, as crianças têm oportunidade de frequentar um leque de atividades educativas para além das estipuladas pelo currículo.

Porém, é de destacar que 20% dos professores não assinalaram nenhuma das opções apresentadas, o que nos leva a acreditar que as suas escolas não oferecem atividades educativas para além das atividades disciplinares, prejudicando, assim, o desenvolvimento das crianças e privando-as de vivenciar outras atividades importantes para a sua formação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho de investigação, com base no tema “Influência da Expressão Físico-Motora no Desenvolvimento da Criança do 1.º CEB: Contextos, Perspetivas e Participantes”, teve como propósito perceber qual a importância que é atribuída à área disciplinar de EEFM pelos professores do 1.º CEB, e se a sua prática é crucial para o desenvolvimento integral da criança no 1.º CEB. Para tal, foi imprescindível realizar uma vasta revisão de literatura para compreender melhor os benefícios para a criança da prática de EF, bem como recolher a opinião de diversos autores sobre o tema e sobre o problema que tem vindo a afetar as escolas ao longo dos anos. Posteriormente, a recolha de dados e a análise e discussão dos dados obtidos fundamentam o que é dito ao longo da revisão de literatura.

Ao longo de toda a revisão da literatura é possível reconhecer o grande impacto e a importância que a prática de atividade física tem sobre o desenvolvimento integral da criança, a qual permite que esta tenha um crescimento equilibrado, contribuindo para um estilo de vida saudável, intrinsecamente ligada à saúde, bem como à promoção de bem-estar e criação de relações interpessoais.

A prática de EF nas escolas portuguesas tem vindo a ser alvo de discussão, apresentando um percurso sinuoso e intermitente. A sua prática torna-se essencial para o desenvolvimento e formação da criança, contribuindo para uma melhor condição física, melhorando a sua saúde, assim como, também contribui para que as crianças/jovens pratiquem a AFD e compreendam a importância que a sua prática tem, tendo repercussões positivas ao longo das suas vidas.

Assim, torna-se crucial que as crianças pratiquem EF nas escolas, oportunizando a aquisição de novos conhecimentos e desenvolvendo novas aptidões transferíveis a outras áreas, sendo capazes de comportar um conhecimento e uma perceção centrados em princípios que facilmente podem transpor para situações da vida quotidiana ou para outras disciplinas, desenvolvendo a capacidade de trabalhar em equipa, consciência social, respeito, espírito de justiça e de honestidade (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2013).

É um facto que todas as crianças, no século XXI, frequentam a escola, o que leva a que esta instituição tenha maiores responsabilidades na promoção de hábitos saudáveis, nomeadamente a prática de atividade física.

Assim, no que diz respeito ao papel da escola na vida das crianças é de salientar que, para muitas esta é a única oportunidade de praticarem atividade física

(Mota e Sallis, 2002) e, para tal, é necessário que esta seja lecionada de forma adequada e com qualidade.

É de salientar que a área disciplinar de EEFM está presente nos currículos nacionais, sendo de caráter obrigatório em todos os níveis de escolaridade, adequando as suas finalidades e objetivos à idade das crianças, com o objetivo de melhorar o seu desempenho e qualidade de vida, levando a que as crianças se tornem cidadãos mais saudáveis.

Estando esta área disciplinar presente no currículo do 1.º CEB, deve ser lecionada pelo professor titular de turma, visto que este se encontra num regime de monodocência. Todavia, nas escolas do nosso estudo a maioria dos professores do 1.º CEB têm licenciaturas e com muitos anos de experiência.

Apesar de termos verificado que os docentes do estudo detêm muitos anos de experiência, a sua formação em EEFM, as suas práticas educativas não são compostas por atividades relacionadas com a EEFM. Porém, o facto de esta ser excluída não se deve só à falta de formação do professor, mas também ao facto de não lhe ser atribuída a carga horária necessária e prevista, levando a que o currículo seja demasiado extenso, dando mais importância às restantes áreas disciplinares.

Apesar dos estudos que têm sido realizados, no decorrer dos anos, e de toda a preocupação depositada nesta área, os resultados obtidos são muito semelhantes aos de hoje, ou seja, os docentes têm perceção de que a presente área têm extrema importância no desenvolvimento integral da criança, sendo indispensável a sua prática em contexto escolar. Contudo, os próprios docentes acabam por não a lecionar, deixando-a à inteira responsabilidade dos profissionais especializados em EF ou, ainda, com a esperança de que todas as crianças frequentem as AEC-AFD, tendo, desta forma, oportunidade de praticar EF.

Denota-se que, apesar de ainda não haver uma grande percentagem de leção de EEFM, por parte dos professores titulares de turma, existe alguma preocupação por parte destes na formação contínua, com o intuito de alargar os seus conhecimentos em EF no 1.º CEB, para além da sua formação inicial, de forma a ultrapassar os obstáculos do quotidiano, sempre com a preocupação de proporcionar às crianças aprendizagens de qualidade.

Assim sendo, a escola é o principal meio para o desenvolvimento da criança que lhe permite desenvolver e adquirir aprendizagens indispensáveis para a sua vida quotidiana em sociedade (Brás, 1981; Moreira, 2013). De acordo com estes autores, no que diz respeito a EF, o desenvolvimento da criança depende das aprendizagens

proporcionadas no 1.º CEB, o que também acontece com as restantes áreas disciplinares presentes do currículo. A escola ao integrar a EF no seu plano curricular influencia, positivamente, a formação da personalidade da criança ao nível motor, cognitivo, moral e socio-afetivo (Ministério da Educação, 2004).

Face ao exposto, para que seja possível obter melhores resultados, é necessário que haja um trabalho colaborativo entre o trabalho desenvolvido na área disciplinar de EEFM e a AFD no 1.º CEB, assim como entre o professor titular de turma e o professor especializado em EF, que por sinal leciona as AFD.

Relativamente à valorização atribuída à EEFM pelos professores do 1.º CEB, é possível constatar ao longo do estudo que os professores atribuem muita importância à presente área, havendo consenso de opiniões entre as duas regiões (Aveiro e Viseu). Sendo esta valorizada, a maioria dos professores afirmam que, apesar das AEC-AFD terem sido introduzidas no currículo do 1.º CEB, foram inseridas com o intuito de complementar as áreas disciplinares presentes no currículo, e não como meio de substituição da EEFM.

No contexto da lecionação da EEFM, concluímos que, em ambas as regiões, os docentes afirmam que as suas escolas não apresentam as devidas condições para que sejam capazes de introduzir a EEFM nas suas práticas pedagógicas. Deste modo, podemos afirmar que um dos obstáculos sentidos pelos professores, relativamente à lecionação de EEFM, deve-se não só a problemas do foro curricular como também do foro institucional. Porém, podemos verificar que, para além do que já foi mencionado, 54,5% dos professores em Aveiro afirmam atribuir mais importância às restantes áreas disciplinares, excluindo, desta forma, EEFM da sua prática pedagógica. Por outro lado, 22,7% referem que não têm formação suficiente para lecionar EEFM, levando a que a maioria dos docentes assinale estes dois obstáculos como sendo a causa para não lecionar EEFM. Já na região de Viseu 37,2% dos professores alegam que não têm as condições e materiais necessários para lecionar EEFM e ainda 34,9% consideram as restantes áreas disciplinares mais importantes, onde a maioria dos professores assinalam estes parâmetros como sendo os principais obstáculos para que a sua prática pedagógica seja mais completa.

No que concerne à formação detida pelos docentes para a lecionação da EEFM podemos constatar que, em ambas as regiões, estes declaram que, na maioria, têm pouca formação (40%) e 47,7% afirmam que têm uma formação adequada na área. Contudo, não lecionam a área, tendo em conta os obstáculos já anteriormente referidos.

Comparativamente à formação dos docentes, embora seja muito importante para um professor ter uma formação contínua ao longo da sua vida, verificamos ao longo do estudo, que existem docentes que nunca frequentaram ações de formação alusivas à EEFM. Todavia, existem docentes que, apesar de terem frequentado ações de formação, sentem que não têm as capacidades e conhecimentos necessários para lecionar a área. Desta maneira, acreditamos que não basta apenas ter a formação inicial para estar apto a lecionar, mas sim ter consciência de que esta profissão requer formação contínua, sempre com o objetivo de melhorar a prática pedagógica e as aprendizagens que são proporcionadas às crianças.

De um modo geral, para que a EF, particularmente a EEFM, seja mais valorizada pelo 1.º CEB e seja lecionada pelos professores titulares de turma é necessário continuar a trabalhar e “batalhar” para que ao nível do currículo esta área seja igualada às restantes, visto que continua a ser um dos grandes problemas e lacunas no sistema educativo português. Para que existam progressos é necessário haver trabalho coadjuvado entre o professor especializado em EF e o PTT, com o objetivo de se complementarem um ao outro, melhorando as aprendizagens das crianças e para que não se continue a pensar que as AEC-AFD substituem a área disciplinar de EEFM. De acordo com Sallis, Mckenzie, Alcaraz, Kolody, Faucette & Hovell (1997) se os professores ao terem o devido apoio e formação necessária para lecionar EF, têm mais hipóteses de proporcionar melhores aprendizagens às suas crianças.

Deste modo, é importante que os professores proporcionem aos alunos momentos de aprendizagem, diretamente, relacionadas com a área disciplinar de EEFM, com o objetivo das crianças se tornarem cidadãos responsáveis e autónomos.

CONCLUSÃO

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico foi capaz de proporcionar um grande leque de aprendizagens e conhecimentos fulcrais para uma nova etapa de vida, isto é, o mundo profissional, onde poderemos colocar em prática tudo aquilo que aprendemos e acreditamos, por forma a garantir um ensino de excelência, capaz de chegar a todas as crianças, de forma a se tornarem cidadãos dotados de respeito pelo outro e por si próprio, de capacidades e conhecimentos que as façam enfrentar e ultrapassar os obstáculos do quotidiano.

No decorrer de todo este processo de aprendizagem, enquanto profissional de educação, tivemos oportunidade de nos deparar com excelentes unidades curriculares que contribuíram para um crescimento pessoal e profissional, onde foi possível interligar parte teórica do curso com a parte prática, sendo confrontados com a verdadeira realidade.

Para um profissional de educação é importante ter consciência de que nos deparamos com desafios diários na nossa sociedade que, por sinal, estão em constante mudança, tanto a nível individual como ao nível dos sistemas organizacionais, onde temos que ser capazes de corresponder às necessidades e dificuldades que surgem diariamente. Daí se tornar importante ter uma formação de excelência, porém, enquanto profissional de educação, é crucial que essa formação seja contínua, isto é, o professor deve estar em constante aprendizagem.

Através das Práticas de Ensino Supervisionada foi possível estar em contacto com a realidade educativa, com diferentes contextos de ensino, particularmente a EPE e o Ensino do 1.º CEB, envolvendo diversas experiências e aprendizagens essenciais para o futuro, em que o objetivo é contribuir, positivamente, para a formação e crescimento das crianças.

No que diz respeito à elaboração do presente trabalho investigativo, é de ressaltar a grande importância que tem no processo de formação, visto que este auxilia o estudo permitindo estabelecer contacto com a realidade. Este permite-nos estabelecer uma ligação entre o estudo empírico e a própria investigação, de modo a conseguir identificar qual é a realidade do problema e como poderemos ultrapassá-lo, de maneira a sermos capazes de influenciar e modificar a vida das crianças, de forma positiva, enquanto pessoas, tendo em conta que é por elas que os professores trabalham diariamente.

Deste estudo, ainda, podemos afirmar que o professor tem um papel central na formação da criança e, para que tal aconteça, visto que no 1.º CEB se encontra num regime de monodocência, é necessário que esteja apto a lecionar todas as áreas disciplinares presentes no currículo escolar. Desta forma, relativamente à EEFM, é necessário uma constante aprendizagem na área de EF, de forma a garantir não só a motivação e o interesse dos alunos, como a sustentabilidade curricular numa escola em constante mudança. Isto é, os professores têm de ser capazes de alterar as suas práticas pedagógicas, de forma a introduzir a área disciplinar de EEFM na formação das crianças, muito para além da atividade física que estão habituadas a praticar, através das AEC-AFD. Todavia, o problema não está só na falta de formação dos professores, ao nível de EF, da falta de materiais e espaços adequados para a sua prática, mas também no modo como o currículo está elaborado, limitando a carga horária desta área, para alargar a das restantes áreas disciplinares.

Nesta perspetiva, torna-se importante que se continue a batalhar pela existência de igualdade entre as áreas disciplinares presentes no currículo do 1.º CEB, tornando as aprendizagens das crianças mais vastas e completas, visto que a prática de atividade física se torna crucial para o desenvolvimento integral da criança. E como tal, a sua prática deve ser inculcada desde dos primeiros anos de escolaridade.

Em modo de conclusão, o presente relatório final de estágio permite concluir que todo o trabalho e esforço que lhe foi dedicado contribuíram para uma formação de qualidade para o futuro profissional da estagiária. Para tal, “as qualidades e competências dos professores não podem tudo. Como tal, há que compreender a complexidade, as incertezas e ambiguidades do aprender a ser professor, tendo presente que aprendemos muito daquilo que somos e somos muito daquilo que aprendemos” (Freire, 1992).

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: ASA.
- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Alves, C. (2013). *Valorização da Expressão e Educação Físico Motora pelos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico em S. João da Madeira*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Viseu – Instituto Politécnico de Viseu, Viseu.
- Amador, M. (2010). *Tipos de Métodos Científicos* [em linha]. Arquitectura do Saber – Um Desafio à Produção de Conhecimento. Consultado a 1 de julho de 2015. Disponível em: http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/images/stories/disciplinas/PhD%20Didactica%20LE/tipos_met_cientificos.pdf
- Araújo, D. (2013). *O processo de ensino-aprendizagem no Pré-Escolar e 1º Ciclo: O papel da leitura no ensino de conteúdos através do currículo*. Relatório de estágio, Departamento de Ciências da Educação – Universidade dos Açores.
- Araújo, J., Silvestre, H. (coord.) (2011). *O Tratamento e Análise de Dados*. In M.A.V. Rodrigues (Ed.), *Metodologia para a Investigação Social*, (2011) (171 - 210). Lisboa: Escolar Editora.
- Araújo, P. (2012). *A Tecnologia na Sala de Aula: Entre o Fascínio e a Rejeição*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Lisboa.
- Araújo, S. (2008). *Contributos para uma Educação para a Cidadania: Professores e Alunos em Contexto Intercultural*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Portugal.

- Ascensão, T. (2013). *A Valorização da Expressão e Educação Físico-Motora pelos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Viseu – Instituto Politécnico de Viseu, Viseu.
- Barbosa, F. & Canalli, M. (2011). EFDeportes.com. Qual a importância da relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem. Nº 160, Buenos Aires. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd160/a-importancia-da-relacao-professor-aluno.htm> Consultado a: 29 de janeiro de 2016.
- Bardin, L. (1988). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, N. (2011). *A Atividade Física e Desportiva no 1.º Ciclo do Ensino Básico – A Experiência Desenvolvida de 2006 a 2010*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Bento, A. (2012, Abril). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade. Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira), nº 64, ano VII (pp. 40-43). ISSN: 1647-8975.
- Betti, M. & Zuliani, L. (2002). Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 1 (1), 73-81.
- Brás, J. (1981). Significado e implicações da existência da Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Oeiras: Município de Oeiras. DESAS/Educação.
- Cabral, F. (2014). *Ser Professor: o maestro na sinfonia didática!*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Desporto – Universidade do Porto, Portugal.
- Chaer, G., Diniz, R. & Ribeiro, E. (2011). A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Evidência*, 7 (7), 251-266.
- Charlot, B. (2005). *Relação com o Saber, Formação de Professores e Globalização: questões para a educação hoje*. (1.ª edição). Porto Alegre: Artmed.

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, (2013). *A Educação Física e o Desporto nas Escolas na Europa*. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia

Constante, F. (2011). *Valorização da Expressão e Educação Físico Motora e da AFD no 1.º CEB*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Viseu – Instituto Politécnico de Viseu, Viseu.

Costa, A. (1870). *A instrução nacional*. Imprensa Nacional, Lisboa.

Costa, M. (2005). Educação Física Escolar: as possibilidades do movimento [em linha]. Efdeportes.com. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd86/efesc.htm> Consultado a 12 de abril de 2016.

Cunha, A. (2008). *Ser Professor – Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: casa do Editor.

Decreto Lei n.º 241/2001. (2001). *Definido o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário*. *Diário da República I série-A. N.º 201 (30-08-2001), 5572-5575*.

Decreto Lei n.º 91/2013 de 10 de julho de 2013. *Diário da República, 1.ª série – N.º 131*. Ministério da Educação e Ciência de Lisboa.

Decreto-lei n.º 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República, 1.ª série – N.º 129*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 212/2009 de 3 de setembro. *Diário da República, 1.ª série – N.º 171*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 9265-B/2013. *Diário da República, 2.ª série – N.º 134 – 15 de julho de 2013*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Direção-Geral da Educação (2015). *Sistema Educativo Português* [em linha]. EuroGuidance Direção-Geral da Educação (eg) Web site. Disponível em:

<http://euroguidance.gov.pt/index.php?c=int&id=2> Consultado a: 2 de julho de 2015

Educação, M. (s.d). *Organização Curricular e Programas* (4.^a edição). Lisboa; Ministério da Educação.

Eira, P. (2014). *A Escola, a Família, e os Contextos na formação para lazer*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Desporto – Universidade do Porto.

Etchepare, L., Pereira, E. & Teixeira, C. (2005). EFDEPORTES: Libros. *Educação Física, Vida e Currículo – Physical Education, Life and Curriculum*. 87. 1-1. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd87/efcur.htm> Consultado a 3 de julho de 2015.

Fartes, V. & Gonçalves, C. (2009). Formação de professores para a educação profissional de jovens e adultos no brasil: novas relações com o saber, novo campo de trabalho na educação. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 29, 109-124.

Ferreira, F. (1994). *Formação Contínua e Unidade do Ensino Básico. O Papel dos Professores, das Escolas e dos Centros de Formação*. Coleção Educação Básica. Porto: Porto Editora.

Figueiredo, A. (1996). *A Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.

Figueiredo, M. (2013). *Práticas de Produção de Conhecimento: A Investigação na Formação de Educadores de Infância*. Dissertação de Doutoramento, Departamento de Educação – Universidade de Aveiro, Portugal.

Freire, P. (1992): *Pedagogia da Esperança, Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. S. Paulo: Editora Paz e Terra, S.A.

- Garcia, J. (2011). *Relatório Profissional de Estágio*. Relatório de Estágio, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito: Teoria e prática*. Mafra: Celta.
- Gil, A. (1995). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo. Editora Atlas S.A.
- Gonçalves, M. (1997). *Sentir, Pensar, Agir – Corporeidade e Educação*. (2.º ed). Campinas: Papyrus Editora.
- Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: a investigação sobre o ensino da educação física [versão electrónica]. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, Vol. 1 (1), 104-113. Disponível em http://www.fade.up.pt/rpcd/_arquivo/RPCD_vol.1_nr.1.pdf Consultado a 4 de abril de 2016.
- Jesus, S. (2000). *Motivação e Formação de Professores* (1ª ed). Coimbra: Quarteto Editora.
- Herdeiro, R. & Silva, A. (2008). Práticas Reflexivas: uma Estratégia de Desenvolvimento Profissional dos Docentes. In Anais (Atas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos 2, 3 e 4 de setembro de 2008. Brasil.
- Hurtado, J. (1985). *Educação Física para o pré-escolar e escolar 1ª a 4ª série: uma abordagem psicomotora*. (3ª ed.) Curitiba: Fundação da UFRP.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2015). *Educação em Números – Portugal 2015*. (1.ª edição). Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
- Júnior, V. (2010). Prática na Profissão Docente. *Rever, Pensar e (Re)significar: a importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente*. 34 (4), 580-586. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v34n4/v34n4a14.pdf> Consultado a 12 de fevereiro de 2016.

- Lopes, M. (2014). *Crenças e Práticas acerca da Educação Física e da Atividade Física e Desportiva no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana – Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Maria, A. & Nunes, M. (2007). *Atividade Física e Desportiva: 1.º Ciclo do Ensino Básico - Orientações Programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Matos, M. & Sampaio, D. (2009). *Jovens com Saúde. Diálogo com uma Geração*. Lisboa: Texto Editores.
- Matos, Z. & Graça, A. (1991). Criação de Hábitos de Actividade Física Regular: um objectivo central da Educação Física. In: Bento, J. & Marques, A. (Eds), *Actas das Jornadas Científicas Desporto Saúde Bem-Estar* (pp. 311 - 317). Porto
- Matos, Z. (1991). A Importância da Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In: Gomes, P. (Ed.) *Educação Física na Escola Primária*, (pp.21-29). Porto: FCDEF/Câmara Municipal do Porto
- Meirieu, P. (1998). *Os Trabalhos de Casa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico - Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação

- Monteiro, J. (1997). *A Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico: Características das Instalações Desportivas para o Desenvolvimento Integrado*. In Revista Horizonte. Revista de Educação Física e Desporto. Vol. XIII, (nº 75), Janeiro / Fevereiro, pp. 35-39.
- Moreira, C. (2000). *Educação Física no Ensino Básico – Contributos para a sua efectiva implementação: Estudo realizado com Docentes do CAE do Tâmega e análise da sua formação inicial*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto, Portugal.
- Moreira, M. (2013). *A Educação Física desde o 1.º Ciclo do Ensino Básico ao Secundário. Perspetiva Histórica em Diálogo com a Contemporaneidade*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Moreira, S. (2006). *As Actividades Lúdico-Desportivas nas Práticas de Lazer em Crianças do 1.º Ciclo*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Portugal.
- Mota, J. & Sallis, J. (2002). *Actividade física e saúde. Factores de influência da actividade física nas crianças e nos adolescentes*. Porto: Campo das Letras – Editores, S.A.
- Moura, V. (2014). *A Importância da Formação Continuada para uma Atuação Docente Reflexiva: o processo formativo e o desenvolvimento profissional de professores das séries iniciais do ensino fundamental básico [em linha]*. NetSaber - Artigos. Disponível em: http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_61247/artigo_sobre_a-importancia-da-formacao-continuada-para-uma-atuacao-docente-reflexiva--o-processo-formativo-e-o-desenvolvimento-profissional-de-professores-das-series-iniciais-do-ensino-fundamental-basico- Consultado 13 de abril de 2016.
- Neves, A. (2007). *A Construção Curricular da Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Doutoramento, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa – Universidade de Aveiro.

- Neves, R. (2003). Escolas, Professores e Educação Física – responsabilidades, gestão e profissionalidade no 1.º CEB [em linha]. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/6778/1/VI%20CNEF%20-%20comunica%C3%A7%C3%A3o%20rui%20neves.pdf> Consultado a 28 de julho de 2016.
- Nóvoa, A. (1991). "*Concepções e práticas de formação contínua de professores*". In Formação Contínua de Professores - Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e Profissão Docente [em linha]. Texto publicado em Nóvoa, A., (coord.) – “Os professores e a sua formação”. Lisboa: Dom Quixote, pp. 13-33.
- Nóvoa, A. (1997). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote.
- Oliveira, I., & L. Serrazina (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 30-42). Lisboa: APM.
- Patrício, M. (1996). *A Escola Cultural – Horizonte Decisivo da Reforma Educativa*. Lisboa: Texto Editora.
- Pereira, A. (2002). A Excelência Profissional em Educação Física e Desporto em Portugal: perfil a partir de setes histórias de vida. Dissertação de Mestrado, Departamento Cultural do Instituto Politécnico de Viseu, Viseu.
- Perrenoud, P. (2000) *10 Novas Competências para Ensinar*. Artmed editora S.A.
- Piaya, S. (2015). Professores Reflexivos - Resumo [em linha]. DocSlide. Disponível em <http://docslide.com.br/documents/professores-reflexivos-resumo.html> Consultado a 31 de março de 2016.
- Pimentel, J. & Nunes, P. (2002). Influência da Proveniência na Cultura Desportiva dos Jovens. *Horizonte*, vol. XVIII - nº104.: 26 - 31.

- Pinheiro, I. (2010). Histórias de Vida nos Caminhos do PEAD. Graduação em Pedagogia, Faculdade de Educação Polo Gravatí – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.
- Portugal, G. (1998). Crianças, Famílias e Creches, uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche. Col. CIDInE, Porto, Porto Editora.
- Ramos, F. (2012). *Relevância Curricular e Pedagógica das Atividades de Enriquecimento Curricular*. Perspectivas dos Professores do Ensino Básico de um Agrupamento de Escolar do Concelho de Viseu. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viseu, Viseu.
- Rito, A.; Paixão; Carvalho, M.& Ramos, C. (2010). Childhood Obesity Surveillance Initiative Portugal 2008. Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge. Plataforma contra a Obesidade.
- Rocha, D. & Deusdará, B. (2006). Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada. *Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: O Linguístico e seu Entorno*. Vol.22. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502006000100002 Consultado a: 2 de julho de 2015.
- Rondinelli, P. (s.d). Educação Física [em linha]. Brasil Escola. Disponível em <http://brasilecola.uol.com.br/educacao-fisica/> Consultado a 10 de Março de 2016.
- Sacristán, J. (1991). Consciência e Acção Sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. A. Nóvoa, *Profissão professor*. (pp.61-92). Porto. Porto Editora.
- Sallis, J., McKenzie, T., Alcaraz, J., Kolody, B., Faucette, N., & Hovell, M. (1997). The Effects of a 2-Year Physical Education Program (SPARK) on Physical Activity and Fitness in Elementary School Students. *American Journal of Public Health*, vol. 87, n.º 8, 1328-1334.

- Santana, E. (2012). Faculdade Metodista Granbery. *A Importância da Educação Física no Desenvolvimento da Criança*. N.º 12, Jan/Jun 2012, pp. 1 – 12. Disponível em <http://re.granbery.edu.br/artigos/NDYw.pdf> Consultado a 30 de março de 2016.
- Santos, P., Oliveira, A. & Festas, M. (2011). *Revista Portuguesa de Pedagogia. As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e o Comportamento Problemático dos Alunos*. N.º 45-1, 57-78. Disponível em <http://impactum-journals.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/1294> Consultado a 1 de abril de 2016.
- Schön D. (1992). Os professores e sua formação. In: Nóvoa A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Silva, J. (2014). *A Satisfação em Aulas práticas de Atividade Física e Desportiva: Diferenças na satisfação de jovens em condição de deficiência intelectual e sem essa condição*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal.
- Silva, V., Lima, C., Pedra, M. & Santos, A. (2011). A importância da formação continuada para uma atuação docente reflexiva [em linha]. *Jornal da educação*. Disponível em: [http://www.jornaldaeducacao.inf.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1453#myGallery1-picture\(5\)](http://www.jornaldaeducacao.inf.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1453#myGallery1-picture(5)) Consultado a 29 de janeiro de 2016
- Soato, A. (s/d). Estudo sobre a relação com o saber e os saberes docentes, baseado no livro *Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização de Bernard Charlot* [em linha]. Disponível em <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p593.pdf> Consultado a 20 de fevereiro de 2016.

- Sousa, M. (2008). *A Formação Continuada e suas Contribuições para a Profissionalização de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Teresina – PI: revelações a partir de histórias de vida*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Ensino Superior em Teresina – Universidade Federal do Piauí, Brasil.
- Tavares, M. (2007). *A Psicomotricidade no Processo de Aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro.
- Teixeira, L. (2011). *Articulação Curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico: Perspectivas dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Concelho de Viseu*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Viseu, Viseu.
- Therrien, J., Loiola, F. (2001). Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. *Educ. Soc.* [online], vol.22, n.74, pp. 143-160. ISSN 0101-7330 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a09v2274.pdf> Consultado a 26 de fevereiro de 2016.
- Tomé, S. (2011). *Concepções dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a Educação Física neste Nível de Ensino*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- UNESCO (1978). *Charter for Physical Education and Sport*. Paris. UNESCO.
- UNESCO (2015). *International Charter of Physical Education, Physical Activity and Sport*. Paris. UNESCO.
- Werneck, H. (1996). *Como vencer na vida sendo professor*. Petrópolis: Vozes.

ANEXOS

ANEXO A - QUESTIONÁRIO

Questionário

O presente questionário insere-se no âmbito de um trabalho de investigação do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu e tem por objetivo perceber a importância dada pelos Professores à prática das atividades de Expressão e Educação Físico Motora no desenvolvimento integral das crianças.

Venho, por isso, solicitar a sua colaboração no preenchimento do presente questionário.

Este questionário é anónimo. Os dados recolhidos destinam-se a fins académicos, mantendo-se rigorosamente confidenciais.

Agradeço, desde já, a sua valiosa colaboração.

1. Género: Masculino ___ Feminino ___ 2. Idade ___
3. Nível de formação académica: Bacharelato ___ Licenciatura ___ Mestrado ___
Doutoramento ___
4. Tempo de serviço: _____ anos 5. Escola onde exerce: _____ 6. Região: _____

Neste grupo de questões, deverá assinalar com um **X** as opções que vão ao encontro da sua opinião, nos espaços destinados para o efeito.

Questão	SIM	NÃO
1. Considera a Expressão e Educação Físico Motora uma área fundamental para o desenvolvimento integral da criança do 1.º Ciclo do Ensino Básico?		
2. Considera que a escola onde leciona reúne as condições necessárias para a prática de Expressão e Educação Físico Motora?		
3. Considera que as Atividades de Enriquecimento Curricular – Atividades Físicas e Desportivas foram criadas com a função de substituir a área disciplinar de Expressão e Educação Físico Motora?		
4. Concorde que as Atividades de Enriquecimento Curricular – Atividades Físicas e Desportivas devem substituir a área disciplinar de Expressão e Educação Físico Motora?		
5. Considera que as Atividades de Enriquecimento Curricular – Atividades Físicas e Desportivas devam ser obrigatórias, deixando de ser opcionais como são atualmente?		

No grupo seguinte deverá assinalar o grau de importância que atribui às atividades sugeridas, tendo em conta a escala de Likert de 1 a 4, em que 1 significa **SEM IMPORTÂNCIA**, 2 significa **POUCA IMPORTÂNCIA**, 3 significa **IMPORTANTE**, e o 4 significa **MUITO IMPORTANTE**.

	1	2	3	4
6. Importância atribuída à área curricular de Expressão e Educação Físico Motora para a formação integral da criança.				
7. Importância atribuída à área disciplinar de Expressão e Educação Físico Motora relativamente às outras áreas disciplinares e curriculares.				
8. Importância atribuída às atividades físicas e desportivas no âmbito das atividades de enriquecimento curricular (AEC-AFD) no 1.º Ciclo para a formação integral da criança.				
9. Importância atribuída às atividades físicas e desportivas (AEC-AFD) no 1.º Ciclo relativamente às outras atividades de enriquecimento curricular (AEC).				

No grupo seguinte deverá assinalar a sua resposta tendo em conta a escala de Likert de 1 a 4, onde o 1 significa **SEM FORMAÇÃO ADEQUADA**, 2 significa **COM POUCA FORMAÇÃO**, 3 significa **COM FORMAÇÃO ADEQUADO**, e o 4 significa **FORMAÇÃO MUITO ADEQUADO**.

	1	2	3	4
10. Considera que tem formação adequada para lecionar a área disciplinar de Expressão e Educação Físico Motora?				
11. Considera que a sua formação inicial para lecionar a área disciplinar de Expressão e Educação Físico Motora foi adequada?				
12. Se tem frequentado ações de formação específicas para a área da Expressão e Educação Físico Motora, considera-as adequadas para melhorar as competências para lecionar a área disciplinar em causa? (Se nunca frequentou ações de formação específicas para a área, deixe em branco os espaços de resposta)				

Neste grupo, deverá assinalar com um X a opção de acordo com a sua opinião, nos espaços destinados para o efeito.

13. Na sua opinião, porque é que a maior parte dos professores titulares de turma excluem das suas práticas pedagógicas a Expressão e Educação Físico Motora.

Formação insuficiente.

Falta de espaços e materiais para a prática.

Ineficaz gestão do tempo.

Atribuição de mais importância a outras áreas curriculares.

Outras _____

14. Na sua opinião, a área disciplinar de Expressão e Educação Físico Motora deveria ser lecionada por um:

Professor titular de turma.

Professor especializado na área de educação física.

Professor de educação física, com a participação do professor titular de turma.

Professor titular de turma, com a participação do professor de educação física.

15. Na sua opinião, com que frequência as crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico deveriam ter Expressão e Educação Físico Motora?

Nenhuma vez por semana.

1 vez por semana.

2 vezes por semana.

3 ou mais vezes por semana.

16. Que ofertas educativas existem na sua escola para além das atividades disciplinares.

Atividades artísticas.

Atividades desportivas.

Atividades dramáticas.

Outras _____

ANEXO B – DECLARAÇÃO

DECLARAÇÃO

Para os devidos efeitos, se declara que Andreia Filipa Alves Canteiro, portadora do cartão do cidadão n.º 141996754, frequenta o curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Viseu, na qual se encontra inscrita como aluna n.º 9818. A referida aluna, no âmbito do plano de atividades da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada III, e tendo em vista a realização do Relatório Final de Estágio, encontra-se a desenvolver um estudo sobre a formação motora para o desenvolvimento da criança no 1.º ciclo do ensino básico, orientado pelo Doutor Paulo Eira e coorientada pelo Doutor Abel Figueiredo. Ambos os orientadores concordam com a metodologia proposta e com o instrumentos de investigação incluído.

Viseu, 21 de janeiro de 2016

O Orientador

Doutor Paulo Eira

O coorientador

Doutor Abel Figueiredo

ANEXO C – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS AGRUPAMENTOS

Exma. Senhora Diretora

Eu, Andreia Filipa Alves Canteiro, portadora do cartão de cidadão n.º 14199674, que frequenta o curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Viseu, na qual se encontra inscrita como aluna n.º 9818. A referida aluna, no âmbito do plano de atividades da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada III, e tendo em vista a realização do Relatório Final de Estágio, encontra-se a desenvolver um estudo sobre a formação motora para o desenvolvimento da criança no 1.º ciclo do ensino básico, orientado pelo Doutor Paulo Eira e coorientada pelo Doutor Abel Figueiredo. Ambos os orientadores concordam com a metodologia proposta e com o instrumento de investigação incluído. Informo, ainda, que o inquérito por questionário a aplicar aos docentes se encontra registado no Sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (nº 0536400001) e foi autorizado pela DGIDC

Deste modo, venho, por este meio, solicitar a vossa excelência a autorização para os seguintes efeitos:

- a) Realização de questionários aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico a fim de recolher os dados necessários para o presente estudo.

Salienta-se, ainda, que a realização dos questionários e nos dados recolhidos será preservado o anonimato dos inquiridos.

Nestes termos,

Pede Deferimento.

Viseu, 13 de abril de 2016.

Andreia Filipa Alves Canteiro