



Tânia Daniela Carvalho da Silva

A Valorização da Expressão Motora nos Educadores de Infância: um estudo nos Jardins de Infância do concelho de Viseu

Tânia Daniela Carvalho da Silva

A Valorização da Expressão Motora nos Educadores de Infância: um estudo nos Jardins de Infância do concelho de Viseu

Relatório Final de Estágio

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

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professor Doutor Abel Aurélio Abreu Figueiredo



DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Eu, Tânia Daniela Carvalho da Silva, com o número mecanográfico 7668, do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico declaro sob compromisso de honra que o relatório final de estágio é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 20 de Maio de 2013

(A aluna)

AGRADECIMENTOS

O relatório final de estágio que apresentamos foi desenvolvido num longo percurso de aprendizagem, não sendo, obviamente, apenas o resultado do nosso esforço. Assim, manifestamos aqui o nosso sincero e público agradecimento a todos aqueles que deram o seu contributo.

Ao meu orientador Professor Doutor Abel Figueiredo pelo apoio e ensinamentos prestados durante a supervisão do trabalho.

Aos professores da Escola Superior de Educação de Viseu que acompanharam nestes cinco anos de vida académica e que contribuíram para o crescimento pessoal e profissional.

Aos professores, educadores de infância, alunos e crianças que nos acolheram e contribuíram para um percurso de aprendizagem em contexto de estágio.

À família, que sempre apoiou e contribui de todas as formas para a concretização deste objetivo.

À equipa de atletismo, companheiros de treino, treinador e mulher que ao longo destes anos de caminhada académica sempre deram a força e motivação necessária.

Às meninas da equipa de atletismo que ouviram os desabafos e compreenderam as opções tomadas, assim como, algumas das ausências nos treinos em grupo.

À grande amiga Tânia Martins que sempre acompanhou esta caminhada académica e contribuiu em muito para o concretizar desta etapa.

Ao namorado pelo carinho, amor, força, apoio e horas disponibilizadas para ouvir os desabafos e contribuir com os seus conhecimentos e experiência.

A todas as pessoas que acompanharam e apoiaram, direta ou indiretamente, ao longo deste percurso de enriquecimento pessoal e profissional.

A todos os mencionados, muito obrigada.

O presente relatório é fruto do trabalho desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, em contexto de Educação Pré-Escolar e de 1º CEB, tendo por finalidade a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico. O mesmo integra duas partes complementares de componente individual: uma reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas em contexto de estágio e uma investigação empírica que pretende apurar a valorização atribuída ao domínio da Expressão Motora por parte dos Educadores de Infância, do concelho de Viseu, assim como, compreender a importância curricular atribuída.

Para o efeito, recorreu-se a materiais desenvolvidos em contexto de prática e formação académica, bem como a autores de referência em Educação, para uma melhor reflexão e introspeção das práticas implementadas, das competências e conhecimentos adquiridos.

Nesta medida, tendo em consideração que a prática educativa incidiu em dois níveis de ensino com características e especificidades próprias, este documento reporta-se, de uma forma sintetizada, ao trabalho desenvolvido no âmbito destes dois níveis de ensino. Incide numa apreciação reflexiva de todo o percurso, face ao novo modelo de educador e professor, fomentando e contribuindo para o próprio crescimento profissional e para o desenvolvimento ativo dos alvos de um estudo permanente: as crianças.

Ser pedagogo, na atualidade, implica lidar com problemas sociais que se manifestam e exigem à escola um desempenho de novas tarefas na socialização das crianças, adolescentes e dos jovens, na promoção do seu desenvolvimento individual e na realização da sua instrução. Estas novas funções inevitavelmente traduziram alterações na docência, nos papéis desempenhados pelo pedagogo, provocando o alargamento e diversificação da função docente.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico; reflexão crítica; pedagogo; crianças.

ABSTRACT

This report is the result of the work conducted within the Supervised Teaching Practice in the context of Pre-school Education and of the 1st year of primary school, with the purpose of obtaining a Master's degree in Pre-school Education and Teaching 1st year of Primary School. It comprises two complementary parts of a single component: a critical reflection on the practices developed in the context of an empirical investigation stage and to determine the value assigned on the field of Motor Expression by the kindergarten teachers in the municipality of Viseu, as well as, to understand its curriculum relevance.

For that purpose, we used the materials developed in the context of practical and academic training as well as the authors of reference in education for better reflection and introspection of the practices implemented, as well, the skills and knowledge acquired.

Taking into account that educational practice focused on two levels of education with its features and specificities, this document refers, in a synthesized way, to work within these two levels of education. It also focuses on a reflective appreciation of the entire path, based on the new educator and teacher's model, fostering and contributing to their own professional growth and development of active targets of an ongoing study: children.

Currently, being a teacher involves dealing with social problems that arise and require the school performance of new tasks in the socialization of children, adolescents and young people, promoting individual development and realization of their education. These new functions will inevitably translate changes concerning teaching, the roles of educator, causing enlargement and diversification of the teaching function.

Keywords: Pre-school; primary school; critical thinking; teacher; children.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	II
RESUMO.....	III
ABSTRACT.....	IV
INTRODUÇÃO GERAL	1
PARTE I	3
REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS PRÁTICAS EM CONTEXTO.....	3
I - Caracterização dos meios institucionais.....	4
1. Jardim de Infância	4
1.1. Caracterização do grupo.....	5
1.2. Identificação dos interesses e necessidades do grupo	7
1.3. Recursos humanos e materiais.....	8
1.4. Organização do ambiente educativo.....	9
1.5. Organização do Tempo Educativo	12
1.6. Organização da equipa educativa, funcionamento e organização do Jardim de Infância.....	14
1.7. Metodologia curricular da Educação Pré-Escolar	15
2. Escola E.B.1	16
2.1. Caracterização da turma.....	18
2.2. Aspetos inibidores e facilitadores do processo de ensino-aprendizagem.....	18
2.3. Opções e intencionalidades curriculares.....	19
2.4. Organização do tempo curricular	20
2.5. Modelo Pedagógico do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	20
II - Análise das práticas concretizadas.....	21
III - Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos.....	24
PARTE II	28
TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO.....	28

RESUMO	29
ABSTRACT	30
INTRODUÇÃO	31
IV - Revisão da literatura.....	35
1 - A importância da atividade física no desenvolvimento global da criança	35
2 - O papel do Educador de Infância e a Expressão Motora no currículo escolar: contextualização	39
3 - A Expressão Motora no pré-escolar: os benefícios	44
4 - Metas de aprendizagem da Expressão Motora.....	46
5 - A formação inicial e contínua do Educador de Infância.....	48
V - Estudo empírico.....	52
1. Metodologia.....	52
1.1. Tipo de investigação.....	52
1.2. Objetivos da investigação	52
1.3. Amostra	53
1.3.1. Caracterização do contexto: a região, o agrupamento.....	53
1.4. Instrumentos de recolha de dados: processo de construção, organização e aplicação	56
1.5. Tratamento de dados.....	58
2. Apresentação e análise dos dados	59
2.1. Variáveis identificadoras	59
2.2. Variáveis de valorização conceptual da Expressão Motora	63
2.3. Variáveis de valorização na abordagem da Expressão Motora.....	70
2.4. Variáveis de formação na Expressão Motora.....	74
CONCLUSÃO	88
CONCLUSÃO GERAL	92
BIBLIOGRAFIA	95
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	99

ANEXOS (em formato digital)

- Anexo 1 – Planificação semanal nº 1 (5 a 7 de março)
- Anexo 2 – Anexos da planificação semanal nº 1
- Anexo 3 – Relatório Crítico Reflexivo nº 1
- Anexo 4 – Planificação semanal nº 2 (12 a 14 de março)
- Anexo 5 – Anexos da planificação semanal nº 2
- Anexo 6 – Relatório Crítico Reflexivo nº 2
- Anexo 7 – Planificação semanal nº 3 (19 a 21 de março)
- Anexo 8 – Anexos da planificação semanal nº 3
- Anexo 9 – Relatório Crítico Reflexivo nº 3
- Anexo 10 – Planificação semanal nº 4 (10 a 11 de abril)
- Anexo 11 – Anexos da planificação semanal nº 4
- Anexo 12 – Relatório Crítico Reflexivo nº 4
- Anexo 13 – Plano a médio prazo
- Anexo 14 – Planificação semanal nº 5 (16 a 17 de abril)
- Anexo 15 – Anexos da planificação semanal nº 5
- Anexo 16 – Relatório Crítico Reflexivo nº 5
- Anexo 17 – Planificação semanal nº 6 (23 e 24 de abril)
- Anexo 18 – Anexos da planificação semanal nº 6
- Anexo 19 – Relatório Crítico Reflexivo nº 6
- Anexo 20 – Planificação semanal nº 7 (30 a 2 de maio)
- Anexo 21 – Anexos da planificação semanal nº 7
- Anexo 22 – Relatório Crítico Reflexivo nº 7
- Anexo 23 – Planificação semanal nº 8 (7 a 9 de maio)
- Anexo 24 – Anexos da planificação semanal nº 8
- Anexo 25 – Relatório Crítico Reflexivo nº 8
- Anexo 26 – Planificação semanal nº 9 (14 a 16 de maio)
- Anexo 27 – Anexos da planificação semanal nº 9
- Anexo 28 – Relatório Crítico Reflexivo nº 9
- Anexo 29 – Planificação semanal nº 10 (21 a 23 de maio)
- Anexo 30 – Anexos da planificação semanal nº 10
- Anexo 31 – Relatório Crítico Reflexivo nº 10
- Anexo 32 – Planificação semanal nº 11 (28 a 30 de maio)
- Anexo 33 – Anexos da planificação semanal nº 11
- Anexo 34 – Relatório Crítico Reflexivo nº 11
- Anexo 35 – Planificação semanal nº 12 (4 a 6 de junho)

Anexo 36 – Anexos da planificação semanal nº 12
Anexo 37 – Relatório Crítico Reflexivo nº 12
Anexo 38 – Projeto “A Menina do Mar”
Anexo 39 – Planificação semanal nº 1 (8 a 10 de outubro)
Anexo 40 – Relatório Crítico Reflexivo nº 1
Anexo 41 – Planificação semanal nº 2 (15 a 17 de outubro)
Anexo 42 – Relatório Crítico Reflexivo nº 2
Anexo 43 – Planificação semanal nº 3 (22 a 24 de outubro)
Anexo 44 – Relatório Crítico Reflexivo nº 3
Anexo 45 – Planificação semanal nº 4 (29 a 31 de outubro)
Anexo 46 – Relatório Crítico Reflexivo nº 4
Anexo 47 – Planificação semanal nº 5 (5 a 7 de novembro)
Anexo 48 – Relatório Crítico Reflexivo nº 5
Anexo 49 – Planificação semanal nº 6 (12 a 14 de novembro)
Anexo 50 – Relatório Crítico Reflexivo nº 6
Anexo 51 – Planificação semanal nº 7 (19 a 21 de novembro)
Anexo 52 – Relatório Crítico Reflexivo nº 7
Anexo 53 – Planificação semanal nº 8 (26 a 28 de novembro)
Anexo 54 – Relatório Crítico Reflexivo nº 8
Anexo 55 – Planificação semanal nº 9 (3 a 5 de dezembro)
Anexo 56 – Relatório Crítico Reflexivo nº 9
Anexo 57 – Planificação semanal nº 10 (10 a 12 de dezembro)
Anexo 58 – Relatório Crítico Reflexivo nº 10
Anexo 59 – Planificação semanal nº 11 (7 a 9 de janeiro)
Anexo 60 – Relatório Crítico Reflexivo nº 11
Anexo 61 – Planificação semanal nº 12 (14 a 16 de janeiro)
Anexo 62 – Relatório Crítico Reflexivo nº 12
Anexo 63 – Planificação semanal nº 13 (21 a 23 de janeiro)
Anexo 64 – Relatório Crítico Reflexivo nº 13
Anexo 65 – Planificação semanal nº 14 (28 a 30 de janeiro)
Anexo 66 – Relatório Crítico Reflexivo nº 14
Anexo 67 – Questionário
Anexo 68 – Codificação dos dados
Anexo 69 – Pedido para validação de inquérito
Anexo 70 – Nota Metodológica
Anexo 71 – Declaração do Professor Orientador
Anexo 72 – Autorização do Ministério da Educação

Anexo 73 – Pedido de autorização ao agrupamento

Anexo 74 – Proposta de Comunicação Oral

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Constituição da amostra por situação profissional.....	61
Gráfico 2 - Importância curricular atribuída à EM.....	66
Gráfico 3 - Opinião da abordagem curricular da EM	67
Gráfico 4 - Regularidade atual da abordagem da EM	71
Gráfico 5 - Participação em ações de formação.....	75
Gráfico 6 - Grau de segurança na abordagem da EM.....	78
Gráfico 7 - Grau de conhecimento das metas de aprendizagem da EM.....	79
Gráfico 8 - Opinião dos EI acerca das condições dos JI	82
Gráfico 9 - Opinião dos EI acerca dos materiais didáticos	83

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Constituição da amostra por género	59
Quadro 2 - Constituição da amostra por idade.....	60
Quadro 3 - Constituição da amostra por idade, em classes	60
Quadro 4 - Constituição da amostra por formação académica.....	61
Quadro 5 - Constituição da amostra por situação profissional	61
Quadro 6 - Constituição da amostra por tempo de serviço	62
Quadro 7 - Opinião sobre importância da EM	63
Quadro 8 - EM desenvolve ao nível psicológico.....	64
Quadro 9 - EM desenvolve ao nível social	64
Quadro 10 - EM desenvolve ao nível físico	64
Quadro 11 - EM desenvolve ao nível motor	65

Quadro 12 - EM desenvolve ao nível cognitivo	65
Quadro 13 - EM motiva as crianças para as restantes aulas	65
Quadro 14 - Opinião sobre a pertinência da EM nas OCEPE	65
Quadro 15 - Importância curricular atribuída à EM.....	66
Quadro 16 - Opinião da abordagem curricular da EM.....	67
Quadro 17 - Opinião acerca da lecionação da EM.....	68
Quadro 18 - Regularidade atual da abordagem da EM.....	70
Quadro 19 - Regularidade da abordagem da EM no ano letivo anterior.....	71
Quadro 20 - Participação em ações de formação	75
Quadro 21 - Número de participações em ações de formação	75
Quadro 22 - Instituições das ações de formação	76
Quadro 23 - Grau de segurança sentida na formação	76
Quadro 24 - Grau de segurança na abordagem da EM	78
Quadro 25 - Grau de conhecimento das metas de aprendizagem da EM	79
Quadro 26 - Realização das atividades de EM de acordo com MA.....	79
Quadro 27 - Formações em aprofundamentos dos conteúdos programáticos	80
Quadro 28 - Formações em planificação de atividades.....	80
Quadro 29 - Formações em orientação e gestão de aula	81
Quadro 30 - Formações em avaliação	81
Quadro 31 - Nenhuma formação	81
Quadro 32 - Opinião dos EI das condições dos JI	82
Quadro 33 - Opinião dos EI acerca dos materiais didáticos.....	82

ÍNDICE DE MATRIZES

Matriz 1 - Correlação entre as variáveis identificadoras	63
Matriz 2 - Valorização conceptual da EM.....	69
Matriz 3 - Valorização na abordagem da EM	73

Matriz 4 - Correlações entre as variáveis identificadoras e as variáveis de formação .	84
Matriz 5 - Correlações entre as variáveis de valorização conceptual e as variáveis de formação.....	85
Matriz 6 - Correlações entre as variáveis de valorização real e as variáveis de formação.....	86
Matriz 7 - Correlações entre variáveis de formação	87

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Orientações globais para o Educador de Infância	41
Ilustração 2 - Localização da cidade de Viseu no mapa de Portugal.....	53

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição do grupo de crianças por sexo e idade	5
Tabela 2 - Distribuição do grupo de crianças por idades e anos de frequência no Jardim de Infância	6
Tabela 3 - Organização do tempo.....	13
Tabela 4 - Organização da equipa educativa, funcionamento e organização do Jardim de Infância	15
Tabela 5 - Distribuição dos alunos da Escola EB1, por idade e sexo.....	18
Tabela 6 - Horário curricular do 1º CEB	20

INTRODUÇÃO GERAL

No âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico III, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB, foi proposto realizar-se um Relatório de Estágio, sendo este constituído por duas partes complementares de componente individual.

Desta forma, trata-se de um relatório composto por uma apreciação crítica de todo o percurso da PES II e III, nos dois níveis de ensino, recorrendo aos elementos dos dossiês semestrais elaborados em grupo, e um trabalho de investigação “A Valorização da Expressão Motora nos Educadores de Infância: um estudo nos Jardins de Infância do concelho de Viseu”.

No que diz respeito à apreciação crítica, esta serve de base para examinar a melhoria, os processos e o rendimento, assim como, para responder às exigências habitualmente feitas por métodos mais formais de avaliação. É através de uma reflexão sobre todo o percurso académico que os professores e os formandos podem trabalhar em conjunto, no sentido de compreenderem as forças do mesmo, as suas necessidades e os seus progressos. Assim, pretende-se demonstrar e avaliar, ainda que de uma forma sintetizada, uma coleção significativa de atividades, projetos, planos de aula e reflexões críticas (disponíveis em formato digital) que ilustram os progressos e as realizações individuais enquanto componente da educação pré-escolar e do 1ºCEB.

Ao longo da sua construção teve-se em conta diferentes aspetos que com este se pretendia apresentar, abordar e proceder à respetiva análise nos seguintes tópicos: caracterização dos contextos, análise das práticas realizadas e das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos.

Deste modo, teve-se como focos a reflexão, a estruturação, a comunicação e motivação, a decisão, a visualização, a participação e a evolução, isto porque, conseguiu-se estimular e ativar o pensamento reflexivo, evidenciar processos de autorreflexão, estruturar os procedimentos de ensino e aprendizagem, recolher informações de forma estruturada e personalizada, estimular a comunicação entre os intervenientes no processo educativo, fomentar processos de interação e colaboração, promover a autonomia do aluno e da criança na gestão da aprendizagem, implicar o aluno/criança no processo de aprendizagem, registar os procedimentos e documentar a própria aprendizagem, expor trabalhos que evidenciam as aquisições realizadas, proporcionar novas formas de ensino favorecendo ambientes de aprendizagem

participativos e produtivos, evidenciar o esforço e o progresso na aquisição de conhecimentos e competências e realçar o processo de integração pessoal dos diversos saberes adquiridos ao longo da formação teórica e prática.

Relativamente ao trabalho de investigação pensou-se no mesmo tendo em conta o gosto pessoal e sendo conhecidos e validados os benefícios da atividade física no desenvolvimento global da criança, considerada essencial, a mesma nem sempre é vista e tratada com a importância curricular devida. No nosso entender, dependendo do contexto social, económico e demográfico as crianças acabam por ter acesso a atividades no âmbito desta área, num contexto exterior à instituição escolar, existindo muitas que ficam privadas de usufruir destas oportunidades. É neste sentido e tendo também em consideração o ato de ensinar que importa apresentar este trabalho de investigação acerca da valorização que os Educadores de Infância atribuem ao domínio da Expressão Motora nos Jardins de Infância. Pretendemos ainda, contribuir para a problematização da ação e da formação do docente, em contexto educativo.

Consideramos que se trata de uma temática que suscita alguma discussão entre os intervenientes pois, num contexto em que a formação dos educadores no âmbito da Expressão Motora não é vista por outros especialistas (da área) como coerente, emerge a hipótese de que a valorização dada à Expressão Motora pelos educadores, em conformidade com o seu ensino ou ato de ensinar, não seja coesa com uma visão especializada, daí que faça todo o sentido a realização desta investigação.

PARTE I

REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS PRÁTICAS EM CONTEXTO

I - Caracterização dos meios institucionais

Os meios institucionais apresentados pertencem ao município de Viseu, cidade que se situa no centro de um vasto planalto entre a Serra do Caramulo e a Serra da Estrela. Na presente cidade o comércio tem-se demonstrado ser uma das mais importantes atividades no progresso da mesma, sendo que se pode dizer que predomina o setor terciário, embora seja perceptível a existência de bastante mão-de-obra no setor primário.

1. Jardim de Infância

O atual Agrupamento de Escolas a que o Jardim de Infância pertence resultou da agregação de dois Agrupamentos e rege-se pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, com a redação que lhe foi dada pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, sendo um estabelecimento público de ensino.

Este Agrupamento é constituído por duas escolas do 2º e 3º ciclo, treze escolas básicas, e ainda, por onze Jardins de Infância.

As instalações e equipamentos básicos da escola sede (construídos há 24 anos) apresentam-se em bom estado de conservação, com salas de apoio, espaço de convívio para os alunos, pavilhão gimnodesportivo e salas específicas espaçosas.

Relativamente ao Jardim de Infância em que se realizou o contexto de prática de ensino, o mesmo pertencia ao antigo Agrupamento de Escolas da atual escola sede. O estabelecimento de Educação Pré-Escolar é composto por quatro salas de pré-escolar, cada uma com uma educadora responsável e uma assistente operacional a tempo inteiro na sala de atividades, existindo um total de doze assistentes operacionais, tendo as restantes tarefas relativas à orientação das crianças no almoço, lanche e prolongamento, com função de tarefas.

Esta instituição dispõe de um ginásio amplo e de uma biblioteca comum à Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB e, ainda de um refeitório cuja utilização diz respeito às crianças em Educação Pré-Escolar em horário de componente de apoio à família. Comporta um grande espaço exterior, onde as crianças da Educação Pré-Escolar, mas também do 1º CEB brincam livremente, em tempo de recreio.

1.1. Caracterização do grupo

No que diz respeito ao grupo de crianças que fizeram parte deste contexto de prática era composto por dezanove crianças, das quais oito eram do sexo feminino e onze do sexo masculino. Tinham idades compreendidas entre os três e os cinco anos, sendo por este motivo, considerado um grupo heterogéneo.

Sexo	Idades			Total
	3 anos	4 anos	5 anos	
Feminino	0	3	5	8
Masculino	3	4	4	11
Total	3	7	9	19

Tabela 1 - Distribuição do grupo de crianças por sexo e idade

A maioria das crianças já frequentava a instituição pelo menos há um ano. Apenas cinco das dezanove crianças estavam a frequentar pela primeira vez, sendo que duas teriam cinco anos e três teriam três anos.

Nome	1ª vez	2ª vez	3ª vez	Total
5 anos				
			x	9 crianças
			x	
			x	
		x		
		x		
		x		
	x			
	x			
		x		
4 anos				
		x		7 crianças
		x		
		x		
		x		
		x		

		x		
		x		
3 anos				
	x			3 crianças
	x			
	x			

Tabela 2 - Distribuição do grupo de crianças por idades e anos de frequência no Jardim de Infância

É de referir que dos sete elementos do grupo de quatro anos, uma criança estava sinalizada com necessidades educativas especiais, pelo que necessitava de um apoio mais especializado por parte de uma docente de Educação Especial (terapeuta da fala) que a acompanhava duas vezes por semana. Tratava-se de uma criança que apresentava um ligeiro atraso no desenvolvimento global, mais incidente na linguagem expressiva e competências sociais. Sendo elegível no Decreto-Lei N° 3/2008, de 7 de janeiro, a mesma usufruía das seguintes medidas educativas:

- Art.º 17 – Apoio pedagógico personalizado;
- Art.º 18 – Adequações curriculares individuais;
- Art.º 19 – Adequações no processo de matrícula.

No grupo dos nove elementos de cinco anos, registou-se ainda, uma criança que frequentava pela primeira vez o jardim de infância, que necessitaria de medicação diária para convulsões, tendo algumas dificuldades ao nível motor, o que traduzia na tomada de algumas decisões de intervenção adequada na programação.

Na generalidade, as crianças que estariam a frequentar pela primeira vez o jardim de infância tiveram uma rápida e fácil integração. O grupo, no início do ano letivo, já começava a dominar as regras básicas de funcionamento do jardim de infância, nomeadamente no que concerne à organização dos espaços de trabalho e à organização do tempo educativo. Ao nível da socialização tratava-se de um grupo bastante sociável, alegre, demonstrando um grande interesse por aprender, gosto pelos desafios e sentimentos de cooperação e entreajuda. Demonstravam muito interesse por todas as atividades relacionadas com as expressões e participam com muito gosto em jogos de grupo, nomeadamente em atividades de carácter motor e de jogo simbólico.

1.2. Identificação dos interesses e necessidades do grupo

Tendo em consideração o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto) e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) foi fundamental perceber-se os interesses e necessidades do grupo através das áreas de conteúdo "(...)como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer" (Ministério da Educação, 1997, p.47).

Através de uma análise diagnóstica ao grupo de crianças permitiu ao nível dos interesses, identificar os seguintes aspetos:

- Fácil e rápida adaptação ao ambiente educativo;
- Gosto em participar em jogos de grupo, atividades de carácter motor e de jogo simbólico;
- Interesse por atividades relacionadas com a leitura;
- Interesse pelas atividades dirigidas;
- Diferentes ritmos de trabalho;
- Grande capacidade de memorização;
- Interesse pelo canto;
- Interesse na aprendizagem de línguas-línguas;
- Identifica-se a área da casinha como a mais requisitada pelas meninas;
- Identifica-se as áreas dos jogos e do computador como as mais requisitadas pelos meninos.

Ainda através da análise diagnóstica ao grupo de crianças permitiu identificar os seguintes problemas/necessidades destes:

- Necessidade de criar situações de aprendizagem que desenvolvam a capacidade de concentração e criatividade, em tarefas individuais;
- Necessidade de um maior acompanhamento por parte do adulto com as crianças mais novas, nomeadamente em atividades orientadas;
- Revelam dificuldades em cumprir algumas regras de sala;
- Necessidade de desenvolver a resolução autónoma e pacífica de conflitos entre crianças;
- Necessidade de desenvolver competências ao nível da motricidade fina;
- Necessidade de uma maior implicação dos elementos do grupo nas atividades, evitando que mudem de área de trabalho com frequência;

- Necessidade de desenvolver a capacidade de terminar uma tarefa individual ou de grupo.

1.3. Recursos humanos e materiais

Ao nível dos recursos humanos, a sala de atividades contemplava dois elementos permanentes: a educadora de infância e a assistente operacional. Faziam ainda parte integrante desta equipa de trabalho, a professora de Educação Especial, que apoiava a criança com NEE, duas vezes por semana. A participação e envolvimento dos pais/famílias foram também uma constante, dando-lhes a conhecer a especificidade e o âmbito da Educação Pré-Escolar.

Para favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado das crianças, torna-se necessário que o espaço educativo possua recursos materiais e equipamentos necessários ao desenvolvimento dos projetos educativos, até porque “(...)o espaço e a sua organização têm grande influência no bem-estar dos profissionais e, ainda mais, das crianças pequenas(...)” (Bassedas, Huguet & Solé, 1999, p. 106).

No âmbito desta organização, a mesma poderá influenciar a movimentação, a construção, a brincadeira e o jogo, uma vez que a criança quando se depara com um espaço organizado irá desenvolver “(...)um tipo de actividade, bem diferente da brincadeira que poderá desenvolver num espaço aberto sem delimitações” (Esteves, 2009, p. 14). Nas palavras do mesmo autor “(...) cada canto deve ser bem planeado de forma a proporcionar o interesse e o desenvolvimento da criança (...)” (p.17).

De acordo com Brinckman & Taylor (1991) na “(...) definição das áreas e dos materiais que lá se colocam, importa observar as crianças – os seus interesses, as fases de desenvolvimento, as culturas.”, isto porque, “Os materiais devem reflectir a vida do seu dia-a-dia, logo, devem ter em conta os padrões e origens culturais” (pp. 153-154).

Assim, no que diz respeito ao domínio da Expressão Musical existiam diversos instrumentos, como: pandeiretas, flautas, pratos, castanholas, guizos, triângulos, clavas e maracas. Existia ainda um rádio leitor de CD's e CD's com diferentes estilos de música.

Relativamente ao domínio da Expressão Motora, a instituição encontrava-se bem equipada e preparada para responder ao bom funcionamento das atividades relacionadas com esta área de domínio. Para além de possuírem um espaço coberto e destinado para o efeito, o mesmo estava bem equipado com diversos materiais

reservados para a prática, como: bolas, cordas, colchões, arcos, pinos de plástico, banco sueco, entre outros.

Em relação ao domínio da Expressão Plástica existiam na sala de atividades diversos materiais, que são adequados e suficientes para a realização de diversas atividades/tarefas, sendo eles: lápis de cor e de cera; tesouras para crianças destros e outras preparadas para crianças esquerdinas; colas; canetas de filtro; plasticina em algumas cores; barro; papéis em diferentes cores; tecidos de diferentes texturas e padrões; lã de várias cores; esponjas; agulhas; pinceis; tintas, entre outros.

Relativamente ao domínio da Expressão Dramática, o jardim de infância possuía um fantocheiro, vários fantoches, inclusive personagens conhecidas das histórias tradicionais infantis. Na sala de atividades, mais concretamente na área da casinha, faziam parte desta diversos disfarces e acessórios quer para o uso de dramatizações quer para o jogo simbólico. A sala de atividades estava também equipada com um computador, materiais pedagógicos, didáticos e lúdicos.

A instituição possuía ainda material audiovisual e uma fotocopiadora comum à Educação Pré-Escolar e ao 1ºCiclo do Ensino Básico.

1.4. Organização do ambiente educativo

No que respeita à organização do espaço e materiais da sala de atividades faziam-se de acordo com as necessidades e evolução do grupo, pelo que poderiam sofrer modificações ao longo do ano letivo, de forma, a que as crianças compreendessem como o espaço estaria organizado e como poderia ser utilizado, participando nas decisões sobre as mudanças a realizar (Ministério da Educação, 1997). As razões destas opções assentaram nas dinâmicas do grupo, nas intenções educativas e nas finalidades educativas dos materiais.

O espaço, na opinião da equipa educativa, era acolhedor, confortável e seguro para que as crianças se sintam confortáveis e, possam realizar determinadas ações e adquirir aprendizagens. Relativamente ao material selecionado para a sala de atividades, procurou-se que fosse suficiente para todo o grupo, respondendo a critérios de qualidade, o que implicaria na diversidade do mesmo para que o grupo pudesse usufruir de materiais com diferentes funcionalidades proporcionando-lhes diferentes aprendizagens.

Nesta linha de orientação tornasse importante referir a acessibilidade dos materiais, como materiais de Expressão Plástica, livros, fantoches, jogos, entre outros, estando estes ao alcance da criança, proporcionando a esta o desenvolvimento da sua autonomia.

Assim, o espaço estava organizado por áreas de interesse (“cantos”), que constituíam para a criança uma diversidade de criações e de ações e, conseqüentemente um espaço que proponha grandes desafios, aumentando a sua autonomia. Assim, cada área encontrava-se identificada com um registo escrito e gráfico elaborado pelas crianças, através de símbolos e nomes escritos, para que as mesmas tenham contato com as letras desde cedo.

Neste contexto, as crianças dispunham de áreas de interesse na sala de atividades, adequadas e apropriadas para a faixa etária em que se inseriam, sendo as seguintes:

- **Área da casinha e jogo simbólico**

Bastante requisitada e apreciada pelas crianças do grupo. Com vários móveis adequados ao tamanho das mesmas, com acessórios alusivos a este espaço, ou seja, composta por um micro-ondas, copos, pratos, comida de plástico, fatos, acessórios, entre outros. Nesta área as crianças fazem dramatizações e jogo simbólico, estimulando o seu processo criativo.

- **Área da biblioteca**

Composta por um móvel de madeira, uma mesa e bancos adequados à faixa etária. As crianças têm contacto com livros que podem folhear, maioritariamente livros com ilustrações e de pequenos contos infantis. Esta área é habitualmente frequentada por pequenos grupos.

- **Área de reunião/Manta**

Delimitada por móveis com prateleiras para arrumação de jogos. Nesta área as crianças reúnem-se várias vezes ao longo do dia, onde partilham vivências, novidades, emoções, ouvem histórias, cantam canções, aprendem lengalengas, permitindo momentos de concentração e diálogos em grande grupo. É também utilizada para os jogos de construção, quando as crianças se encontram em atividades livres.

- **Área do computador**

Equipada por um móvel de apoio, uma cadeira, um computador com ligação à internet e uma impressora. Habitualmente é frequentada pelas crianças do sexo masculino e pelo grupo de crianças mais velhas.

- **Área da garagem**

Nesta área as crianças têm a oportunidade de explorar as potencialidades dos carros, como andar para a frente, para trás, rápido, devagar. Eram evidentes os momentos de jogo simbólico neste espaço.

- **Área dos jogos e construções**

Delimitada por móveis com prateleiras para a arrumação dos jogos. A criança recolhe o jogo pretendido e dirige-se para a área de reunião/manta, onde pode experimentar e explorar construções a três dimensões.

- **Área da música**

Equipada por uma estante metálica para arrumação dos instrumentos musicais, como, pandeiretas, triângulos, maracas, clavas, castanholas, entre outros, em que as crianças podem experimentar novos sons e explorar diferentes ritmos.

- **Área dos jogos de mesa**

As crianças têm à sua disposição materiais didáticos, que exploram livremente, como jogos de manipulação, coordenação motora, jogos de encaixe, dominós, puzzles, e jogos de enfiamentos. A realização das atividades correspondentes a esta área são concretizadas nas mesas de atividades.

- **Área da Expressão Plástica**

Equipada com um cavalete, tintas, pincéis, e outros materiais, onde a criança desenvolve a sua criatividade. Podem ainda produzir os seus desenhos, colagens, recortes, quer seja uma atividade orientada ou de iniciativa.

- **Área das mesas de atividades**

Constituída por três mesas redondas, utilizadas para a realização de trabalhos do domínio da Matemática, da área do Conhecimento do Mundo, domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Na entrada da sala de atividades encontrava-se um placar que se destinava a colocar informações para a comunidade educativa relativas ao funcionamento, horários, mensagens e informações gerais. No interior da sala de atividades encontrava-se dois placares, divididos por áreas e domínios de conteúdo: área do Conhecimento do Mundo, domínio da Matemática, domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e domínio da Expressão Plástica. Existia, também, alguns

quadros permanentes que apoiavam a organização do ambiente educativo e do cotidiano na sala de atividades, tais como: quadro das presenças, gráfico das presenças, quadro dos aniversários, quadro dos chefes, quadro da avaliação do dia, calendário, quadro do tempo, quadro das tarefas e o quadro das regras. Este último foi realizado pelo grupo, depois de sucessivas conversas que permitiram ir ajustando as realidades emergentes.

O espaço não diz respeito apenas à sala de atividades, mas também ao espaço exterior, ao refeitório, ao ginásio e à biblioteca, pois são espaços utilizados para realização de atividades, como jogos, dramatizações, entre outras. Tendo a oportunidade de se criar ambientes em que as crianças se sintam bem e possam brincar, aprender e desenvolver todas as suas capacidades da melhor maneira possível, contribuindo assim para as suas experiências de aprendizagem.

O espaço exterior, recreio, é igualmente um espaço educativo, é amplo e oferecia algumas potencialidades a estas crianças. É “um prolongamento do espaço interior, onde as mesmas situações de aprendizagem têm lugar ao “ar livre”, permite uma diversificação de oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com outras características e potencialidades” (ME, 1997, p.39).

1.5. Organização do Tempo Educativo

A organização do tempo educativo, geralmente, tem uma distribuição flexível, dependendo também da organização do espaço, pois a “utilização do tempo depende das experiências e oportunidades educativas proporcionadas pelos espaços” (ME, 1997, p.40). É então crucial que haja uma articulação entre o tempo e espaço, de forma adequada às características e necessidades do grupo e de cada criança existindo assim uma rotina, intencionalmente planeada pelo educador, que deve ser conhecida pelas crianças para que saibam o que podem fazer nos diversos momentos e prever a sua sucessão, podendo exprimir a sua opinião face a modificações que julgue mais adequadas, promovendo dessa forma sentimentos de segurança e de pertença da criança ao grupo.

Sendo as referências temporais securizantes para a criança é essencial que a organização do tempo seja efetuada pelo educador e pelas crianças. Assim, sempre que existia necessidade de alterar momentos da rotina, seria discutido com o grupo a melhor forma de o fazer de forma a corresponder à necessidade de todos e de cada um. Como já referido, embora a rotina fosse flexível elaborou-se a seguinte rotina educativa, reforçando a ideia da possibilidade de modificações ao longo do tempo.

Horas Dias	2º Feira	3º Feira	4º Feira	5º Feira	6º Feira
9h00	“Caixinhas” Preenchimento dos instrumentos de regulação	“Caixinhas” Preenchimento dos instrumentos de regulação	“Caixinhas” Preenchimento dos instrumentos de regulação	“Caixinhas” Preenchimento dos instrumentos de regulação	“Caixinhas” Preenchimento dos instrumentos de regulação
9h50	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento
10h30	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
11h00	Atividades Orientadas em grande ou pequenos grupos	Hora do conto na biblioteca	Atividades Orientadas em grande ou pequenos grupos	Atividades Orientadas em grande ou pequenos grupos	Atividades Orientadas em grande ou pequenos grupos
12h00	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
14h00	Atividades livres	Atividades livres	Atividades livres	Atividades livres	Atividades livres
14h30	Atividades Orientadas em grande ou pequenos grupos	Momento do “Desabafo”	Expressão Motora (ginásio)	Atividades Orientadas em grande ou pequenos grupos	Expressão Motora (ginásio)
15h15	Avaliação do dia	Avaliação do dia	Avaliação do dia	Avaliação do dia	Avaliação do dia
15h30	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche

Tabela 3 - Organização do tempo

O horário de componente de apoio à família encontrava-se em funcionamento das 8h00 às 9h00, das 12h00 às 14h00 e das 16h00 às 18h30.

No decorrer da rotina diária, as crianças procediam, logo após a sua chegada à sala de atividades, ao preenchimento dos instrumentos de regulação, nomeadamente, o quadro dos chefes, calendário semanal e mensal, de presenças e de estado de tempo. No acolhimento procedia-se à entoação da canção dos bons dias, assim como, à confirmação do preenchimento dos quadros de regulação,

contagem do número de crianças e posterior preenchimento do gráfico de presenças pelos chefes de dia.

O momento denominado de “caixinhas” tinha como objetivo possibilitar às crianças exploração de diferentes materiais e atividades de forma (semi) orientada. Como se tratava de um grupo em que existia uma grande percentagem de impontualidade, o momento das “caixinhas” serviria para despertar a curiosidade das crianças que costumavam chegar mais tarde, na tentativa de colmatar esses atrasos no futuro.

As atividades orientadas eram concretizadas de acordo com as necessidades, interesses e decisões do grupo, tendo um carácter diversificado, de modo a possibilitar às crianças o acesso a diferentes aprendizagens.

No que concerne às sessões de Expressão Motora, e como se pode verificar na tabela 3, existiam dois dias por semana diretamente destinados à abordagem desta área de domínio, no entanto apenas um desses dias seria da nossa responsabilidade.

O momento definido como “desabafo”, era um momento no qual as crianças tinham a possibilidade de expressar os seus sentimentos, dúvidas, medos, frustrações, e onde todo o grupo participaria dando opiniões face às soluções possíveis de resolver, oferecendo a cada criança compreensão e apoio emocional.

Um outro momento da rotina era a avaliação do dia onde em grande grupo se procedia a um diálogo, dirigido pelos chefes de dia, em que se refletia sobre as atividades realizadas no próprio dia e se planeia o(s) dia(s) seguinte(s). O adulto procedia ao registo escrito das ideias e opiniões das crianças.

1.6. Organização da equipa educativa, funcionamento e organização do Jardim de Infância

Como já referido anteriormente, a equipa educativa era formada por uma educadora de infância, uma professora de Educação Especial e uma assistente operacional. Cujas organização e funcionamento estava disposta da seguinte forma.

Componente letiva	Componente não letiva	Componente de apoio à família
Horários: ▪ Horário letivo: Manhã: 9.00h – 12.00h Tarde: 14.00h – 16.00h	▪ Horário de trabalho docente não letivo: - Educadora de infância: Atendimento aos pais: todas as	▪ Horários dos serviços de apoio: Manhã: 8.00h – 9.00h Tarde: 16.00h – 18.30h

<p>▪ Horário da educadora da infância: Manhã: 9.00h – 12.00h Tarde: 14.00h – 16.00h</p> <p>▪ Horário da professora do Ensino Especial: Segundas e Quintas das 11.00h às 12.00h</p> <p>▪ Horário da assistente operacional: Manhã: 8.00h – 12.00h Tarde: 14.00h – 17.00h</p> <p>▪ Serviços prestados: A Educadora de Infância tem responsabilidade pela componente educativa. A assistente operacional tem responsabilidade pelo apoio às atividades letivas e pela organização da sala de atividades.</p>	<p>3^{as}feiras das 16.30h às 17.30h (havendo a possibilidade de marcação de outro horário aquando a indisponibilidade de uma das partes).</p> <p>▪ Articulação de serviços: Segundas, Quartas e Quintas feiras das 16.00h às 17.00h para trabalho individual/estabelecimento.</p> <p>▪ Instituições/ organizações com quem colaboramos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agrupamento de Escolas [REDACTED]; - EB1 da Escola [REDACTED]; - Salas do Jardim-de-Infância de [REDACTED]; - Jardins de Infância pertencentes ao Agrupamento; - Câmara Municipal de Viseu; - Associação de Pais; - Outras entidades com programas/ projetos que possam vir a ser implementados. 	<p>▪ Serviço de refeições: 12.00h – 13.00h para as crianças inscritas.</p> <p>▪ Assistentes operacionais: Uma assistente operacional, sendo a coordenação e orientação de atividades de animação socioeducativa da responsabilidade da educadora.</p>
--	---	---

Tabela 4 - Organização da equipa educativa, funcionamento e organização do Jardim de Infância

1.7. Metodologia curricular da Educação Pré-Escolar

As opções educativas foram planeadas, tendo em consideração os interesses e as necessidades do grupo, procurando ainda obedecer às opções educativas do

agrupamento, garantindo a promoção de um ensino de qualidade e sucesso para todos.

Partindo de todo o trabalho desenvolvido, pela educadora cooperante, com o grupo, do diagnóstico feito através do registo de observação da criança de High-Scope (COR) e da leitura e análise das metas de aprendizagem pudemos definir as principais áreas curriculares de atuação, partindo das suas reais necessidades.

Desta forma, identificou-se como principais áreas de intervenção, a área de Formação Pessoal e Social, especificamente nos domínios da convivência democrática/cidadania, a área de domínio de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, nomeadamente no que diz respeito à expressão oral e no domínio da Expressão Motora, apostando em atividades de ritmo e coordenação motora.

Atendendo a todos os fatores referidos decidiu-se optar por uma metodologia, que na nossa opinião, privilegia e responde de uma forma muito completa às preocupações e objetivos em termos educativos.

São vários os modelos curriculares que podem dar sentido às práticas educativas em educação pré-escolar, no entanto e tendo em conta o grupo de crianças optou-se por um projeto denominado “A Menina do Mar”, baseado no conto de Sophia de Mello Breyner, seguindo o modelo de Reggio Emília. Criado por mães que idealizavam uma educação melhor, surgiu após a II Guerra Mundial.

Segundo New (1991) “O programa das escolas Reggio Emília reflecte um compromisso a longo prazo com a relação de tipo cooperativo e de apoio entre casa e escola, pugnando por uma parceria entre pais, educadores e membros da comunidade” (p. 30).

Toda a comunidade é envolvida no processo educativo através do trabalho de equipa, dando lugar à partilha, ao relacionamento e participação entre adultos e crianças, em que ambos são os construtores dos saberes.

“Os educadores de Reggio Emília acreditam que a aprendizagem da criança é facilitada pela exploração activa de problemas que crianças e educadores ajudam a determinar (...)” e “(...) acreditam também que a expressão artística está inseparável do resto do currículo, sendo de facto central para o processo educativo enquanto forma de exploração e de expressão” (New, 1991, p. 31).

2. Escola E.B.1

O atual Agrupamento de Escolas de que esta escola pública faz parte é constituído por seis escolas do Ensino Básico e por dois Jardins de Infância, sendo

que este foi alargado no presente ano letivo 2012/2013 a mais uma escola básica. A sua sede situa-se na sede do concelho de Viseu e abrange três freguesias da cidade.

O meio social envolvente deste Agrupamento é composto por famílias que vivem do pequeno comércio, famílias da classe média alta, por algumas famílias que vivem da pequena agricultura, um grupo de etnia cigana que faz do comércio (feira) a sua fonte de rendimento e subsistência e ainda um grupo de famílias de imigrantes cujos descendentes frequentam as escolas do agrupamento, o que resulta na existência de uma diversidade de culturas e línguas maternas diferenciadas às quais se necessita e pretende dar resposta.

Na zona abrangida pelas escolas do Agrupamento encontram-se instituições sociais de apoio à família e a crianças abandonadas, o que significa que, uma parte dos alunos pertencentes ao Agrupamento advêm dessas instituições, pelo que é necessário atender às necessidades das mesmas. É de referir ainda que existem famílias cujos filhos fazem parte do Agrupamento, que se encontram abrangidas pelo rendimento de inserção social.

A Escola do Ensino Básico localiza-se na cidade de Viseu e é caracterizada como uma escola oficial. É frequentada por 326 alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico e 93 crianças da Educação Pré-Escolar. Esta depende financeiramente dos Órgãos do Poder Local.

No que concerne à zona da sua localização, é caracterizada como histórica onde se destacam diversos monumentos como a Estátua Viriato, a Estátua de S. Mateus e a Igreja de Nossa Senhora da Conceição. É nesta zona que se realiza, anualmente, a conhecida Feira de S. Mateus, decorrente em meados de Agosto e de Setembro.

Esta escola foi construída no ano de 1985 e é constituída por 12 salas de aula para o 1º Ciclo do Ensino Básico, 4 salas para a Educação Pré-Escolar, 1 biblioteca, 1 mediateca, bar, cozinha, refeitório, polivalente, gabinete para a Coordenação de Escola, Serviços Administrativos e um amplo espaço para recreio. Na escola decorre uma Unidade de Autismo (sala TEACCH) e um Centro de Recursos TIC para a Educação Especial de Viseu. Tem apenas um bloco e dois pisos, em que o primeiro piso encontra-se destinado à Educação Pré-Escolar e 1º ciclo do Ensino Básico e o segundo piso apenas para o 1º Ciclo do Ensino Básico. No que diz respeito ao acesso à escola, pode-se considerar que o mesmo é acessível pois, embora os acessos para o segundo piso (destinado ao 1º CEB) sejam apenas através de escadarias, o acesso ao primeiro piso, destinado à Educação Pré-Escolar, à Unidade de Autismo e ao centro de Recurso TIC para a Educação Especial, é feito através de rampas de acesso, possibilitando assim aceder a esses mesmos espaços de forma segura e confiante.

2.1. Caracterização da turma

Relativamente à turma do 1º CEB que fizeram parte deste contexto de prática, esta era composta por 23 alunos, sendo que destes, 9 eram do sexo feminino e 14 eram do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos de idade. Sinaliza-se a presença de um aluno com NEE uma vez que é portador de dislexia.

	8 anos	9 anos	10 anos	Total
Feminino	0	9	0	9
Masculino	1	12	1	14
Total	1	21	1	23

Tabela 5 - Distribuição dos alunos da Escola EB1, por idade e sexo

À exceção de um aluno que foi transferido de uma EB1 do concelho de Viseu, a maioria dos alunos que compunham esta turma encontravam-se juntos desde o primeiro ano de escolaridade.

No geral a turma apresentava bastantes capacidades de aprendizagem, embora fosse notável a existência de alunos com algumas dificuldades no que diz respeito ao acompanhamento da restante turma. Neste sentido, era uma turma bastante heterogénea, não só ao nível das idades, mas também no que respeita aos ritmos de aprendizagem. Por outro lado, eram alunos bastante motivados e curiosos, demonstrando exigência e rigor com os materiais apresentados, bem como com a informação que exposta.

No que diz respeito ao comportamento, pode-se afirmar que era uma turma de comportamentos diversificados, contudo demonstravam preferência pelo trabalho individual.

2.2. Aspetos inibidores e facilitadores do processo de ensino-aprendizagem

No que concerne à turma com a qual contactamos pode-se referir que, e tendo em conta os processos de observação e avaliação, os diferentes aspetos inibidores e facilitadores do seu próprio desenvolvimento eram os seguintes:

- Aspetos inibidores:

- Dificuldades no cumprimento das regras;

- Baixo nível linguístico;
- Poucos hábitos de leitura;
- Fraco domínio na compreensão oral e escrita;
- Pouca autonomia;
- Pouca capacidade de concentração em tarefas de grupo;
- Dificuldade na resolução de problemas e de comunicação matemática.

- Aspectos facilitadores:

- Motivação para aprender;
- Grande capacidade na partilha de conhecimentos;
- Nível cultural acima da média para a idade cronológica;
- Empenho e gosto de participar em atividades;
- Pais participativos e envolvidos nas diferentes atividades;
- Hábitos de estudo diário.

2.3. Opções e intencionalidades curriculares

Neste sentido, e tendo em conta as reais necessidades da turma, definimos no início da nossa prática os principais objetivos a ser trabalhados com a turma:

- Alertar para a importância do cumprimento das regras de sala de aula;
- Promover o respeito pelo outro e pela diferença;
- Fomentar o respeito pela diversidade;
- Fomentar a relação e a ação educativa;
- Promover a todos e a cada um o sucesso educativo;
- Reforçar o sentido coletivo e de solidariedade para que todos se sintam atores implicados na dinâmica do Agrupamento e da Escola;
- Diversificar as vivências de forma a promover uma diversidade de experiências e oportunidades aos alunos;
- Melhorar os circuitos de comunicação;
- Criar espaços para momentos de diálogo onde se fomente a importância da reflexão, do expressar de sentimentos de compreensão, tolerância, respeito, afeto, entre outros;
- Desenvolver comportamentos de respeito por si e pelo outro;

- Desenvolver atitudes de autoestima, respeito, regras de convivência, educação para a cidadania formando cidadãos tolerantes, autônomos, organizados e civicamente responsáveis;
- Promover educação para sanidade e defesa do meio ambiente;
- Motivar o aluno para as aprendizagens necessárias ao seu desenvolvimento;
- Dinamizar e enriquecer os espaços escolares.

2.4. Organização do tempo curricular

As diferentes áreas curriculares foram desenvolvidas de forma articulada, no sentido de fomentar um maior significado no que concerne às motivações para o desenvolvimento das aprendizagens de todos e de cada aluno. Assim, o grupo de estágio seguiu a distribuição das diferentes áreas curriculares que a professora cooperante teria estipulado. Em cerca de 25 horas, sendo que 7 horas semanais dizem respeito à área de Português, 7 horas semanais à área de Matemática, 6 horas semanais para a área de Estudo do Meio e cerca de 5 horas semanais encontram-se destinadas à área das Expressões.

Relativamente ao horário curricular, o mesmo era praticado pela instituição da seguinte forma.

Turno da manhã	Turno da tarde
9h00 – 10h30	14h00 – 16h00
Intervalo 30 minutos	
11h00 – 12h00	

Tabela 6 - Horário curricular do 1º CEB

2.5. Modelo Pedagógico do 1º Ciclo do Ensino Básico

Sem que se altera-se o método pedagógico utilizado pela professora cooperante deu-se continuidade a uma metodologia curricular através da pedagogia de transmissão e participada. Pedagogia de transmissão no sentido de que os objetivos pretendidos atingir são definidos por entidades, como que com uma urgência em aprender, onde se pode encontrar uma linguagem adulta: programas do 1º CEB, metas de aprendizagem, metas curriculares e as planificações mensais do

Agrupamento. Centra-se no professor, na transmissão de conteúdos persistentes e no produto (Formosinho, 2007).

Por sua vez, numa pedagogia participada no sentido de que se pretende promover o desenvolvimento e estruturar a experiência no processo de aprendizagem (Formosinho, 2007). Baseado em métodos de aprendizagem por descoberta, resolução de problemas e investigação pretende-se contribuir para a aquisição de conhecimentos em várias áreas curriculares, destacando a interdisciplinaridade.

Contudo, devemos considerar que “(...) um bom desenho curricular não é o que oferece aos professores soluções feitas, fechadas e definitivas, mas sim o que proporciona elementos úteis para que estes possam elaborar, em cada caso, as soluções mais adequadas em função das circunstâncias particulares em que têm lugar as suas actividades profissionais” (Leite, 2003, p. 137).

II - Análise das práticas concretizadas

Recordando as práticas concretizadas, e apesar de apenas ser necessária a reflexão das que fizeram parte do segundo ciclo de estudos (mestrado), não podemos deixar de referir as anteriores (licenciatura) pois, ambas fizeram parte e contribuíram para um percurso de ensino-aprendizagem. A oportunidade de contacto real com grupos de crianças e turmas de características e necessidades distintas deram mais ênfase e sentido a todos os aspetos teóricos abordados neste percurso académico. Pudemos assim, vivenciar de perto o que é na realidade Ser Educador de Infância e Professor do 1º Ciclo, compreendendo ao mesmo tempo a nossa identidade e a forma como lidamos com as reais necessidades das crianças. Contudo, o verdadeiro desafio foi garantir o sucesso escolar a que cada aluno tem direito pois é necessário que, através dos programas construídos e propostos por outras entidades, todas as crianças consigam desenvolver experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras. E, sendo o ser humano tão diferente e tendo cada criança o seu ritmo de aprendizagem torna-se delicado a preparação e planificação de qualquer atividade/estratégia de ensino.

Olhando para o ensino com muita paixão, embora nunca fosse objetivo ser Educadora de Infância ou Professora do 1º CEB, é sem arrependimentos que “hoje” esta caminhada “chega ao fim”. É com largo sorriso que se recorda um percurso desde há sete anos para cá, tomando consciência do crescimento em termos profissionais e pessoais. Foi sempre com grande respeito e referência que admiramos e trabalhamos com todas as crianças e alunos, terminando este percurso com

consciência que se desenvolveu, com todos, uma forte relação de amizade e cooperação. Procurou-se sempre responder às necessidades e dificuldades de cada um em especial, onde a troca de carinho foi mútua, daí se recordar com um olhar entristecido os momentos vividos. Foram com eles que em alguns momentos de fraqueza fizeram levantar a cabeça e continuar o dia com um sorriso que é característico. As crianças têm o poder de alegrar os nossos dias, basta um sorriso, um carinho, um olhar ternurento ou uma simples palavra que tudo se transforma. Ao longo deste percurso académico tivemos o prazer de trabalhar com grupos fantásticos e bem desenvolvidos ao nível de competências e atitudes. No entanto, apesar das capacidades que já possuíam foi notória a evolução de cada criança em particular através de todo o trabalho planeado e desenvolvido, estando evidente nos projetos, nas planificações e reflexões individuais (cf. anexos em formato digital).

Neste sentido, é gratificante recordar e analisar toda a caminhada académica e que muito se deve ao grande apoio por parte dos professores da Escola Superior de Educação e às educadoras/professoras cooperantes, mostrando-se sempre disponíveis para auxiliar e compensar de alguma forma algo que não fosse tão bem conseguido. Todas as conversas e conselhos retirados das muitas seções/reflexões foram importantes para que este percurso fosse gratificante e de êxito.

Tal como afirma Zeickner (1993, p.17), “(...) o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência e que o tipo de saberes inteiramente tirado das experiências das outras (...) é, no melhor dos casos, pobre, e no pior, uma ilusão.”

Analisando todo o processo realizado em contexto de estágio, tentou-se sempre abordar as áreas curriculares e de domínio de forma integrada e interdisciplinar (cf. anexos das planificações semanais), considerando-se desta forma, uma conquista individual e de grupo de estágio, pois nunca se teve receio de arriscar ou de ser desafiado. Apenas se evolui desta forma, a aprender-fazendo, acompanhado de um espírito observador e crítico.

Trabalhou-se em grupo de três elementos, tendo sempre o desenvolvimento de um trabalho contínuo, no entanto, cada elemento do grupo de estágio tinha a sua semana de intervenção individual, resultando em oito dinamizações individuais na educação pré-escolar (Cf. anexos 7, 17, 26, 35) e no 1º CEB (Cf. anexos 41, 47, 53, 61), sendo que neste último contexto houve oportunidade de intervir em grupo, em duas semanas de intervenção (Cf. anexos 39, 57).

Teve-se a oportunidade de analisar/explorar obras literárias, como por exemplo, “A Menina do Mar” de Sophia de Mello Breyner (Cf. anexo 38) e “Vem aí o Zé das Moscas” de António Torrado (Cf. anexo 53), desenvolvendo nas crianças as

capacidades de expressar oralmente as ideias principais e de antecipar, compreender e reter o essencial de uma história narrada. Como tal, criou-se em contexto de sala de aula/atividades um ambiente de interação entre professor/educador estagiário e alunos/crianças, e onde todos contribuíram com as suas opiniões e saberes, no sentido de estimular o gosto pela leitura e pela escrita. Este tipo de trabalho tornou-se desafiante, mas ao mesmo tempo estimulador, tendo em conta que foram as primeiras obras literárias trabalhadas pelo grupo de estágio, mas que se revelou e resultou num trabalho interessante, nomeadamente, com a obra “A Menina do Mar” pois, para além de se envolver as crianças, envolveu-se pais, familiares e comunidade escolar, surtindo num grande projeto (Cf. anexo 38).

No que diz respeito à área e domínio da Matemática, desenvolveu-se um grande gosto pela mesma, até mesmo pelo desafio que proporcionava no sentido de se abordar conteúdos, como por exemplo, a simetria que se tinha consciência que resultaria num trabalho de sala de aula exaustivo e que implicaria num grande trabalho individual com o aluno (Cf. anexo 63).

Também as Expressões Artísticas e a Expressão Motora foram compensadoras para o desenvolvimento de um ainda maior gosto pessoal pelas mesmas, fazendo refletir num possível trabalho específico em torno destas (Cf. anexos 7, 17, 26, 35, 38).

No entanto, importa destacar o projeto “A Menina do Mar”, que foi construído e pensado de acordo com as dificuldades e necessidades do grupo, em contexto de Jardim de Infância. Este foi desenvolvido ao longo do contexto de estágio, sendo por isso, trabalho em todas as intervenções. Tentou-se de uma forma equilibrada trabalhar os domínios e áreas de conteúdo, embora o grande foco deste projeto estivesse no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e na Formação Social e Pessoal.

Tratou-se de um projeto gratificante e benéfico para o grupo, envolvendo a família e todo o Jardim de Infância, apesar de este último não ter participado no dia da Exposição (Cf. anexo 38). Por este motivo, consideramos que foi uma grande conquista individual e de grupo de estágio pois, apesar de à partida considerarmos algumas áreas de conteúdos como áreas em que o grau de segurança que sentimos ser menor quando comparado com outras, como por exemplo o domínio da Expressão Musical, não tivemos dúvidas em arriscar, colocando à prova as nossas capacidades enquanto futuras docentes. Como profissionais é desta forma que devemos trabalhar, implementando, analisando/avaliando para uma melhor implementação. Destacamos ainda, a forte relação que desenvolvemos com o grupo, contudo a mesma também implicava no tipo de diálogo que tínhamos com o grupo. O tipo de indicações dirigidas ao grupo para a realização das atividades eram de algum receio, sendo um aspeto

que identificamos como um dos desafios a ter-se em consideração. Identificamos ainda como futuros desafios, para além do diálogo, nomeadamente no que respeita a instruções diretas, o investimento no repertório de músicas infantis, o investimento na nossa formação como Educadora de Infância, até pela constante modificação no que à educação diz respeito, e apesar da excelente relação que criamos com o grupo, devemos acautelar-nos pois, pelo facto de sermos tão afetivas com as crianças aquando as dinamizações individuais, em situação de grande grupo, as mesmas tornavam o diálogo de educador/criança/crianças desgastante.

Em termos de implementação de projetos gostaríamos e pretendíamos continuar neste sentido, embora numa dimensão ainda maior, ou seja, podendo envolver os familiares, toda a instituição, assim como, articular com as escolas do 1º CEB e agrupamento. Gostaríamos ainda de tentar desenvolver projetos seguindo uma pedagogia Reggio Emília, em que com pequenos ou grandes grupos se possa desenvolver trabalhos que posteriormente envolveriam todas as crianças, pais e instituição. Apesar do projeto que desenvolvemos envolver as crianças, assim como as suas opiniões, gostaríamos de futuramente envolver e partir mais das conceções destas, desenvolvendo ao mesmo tempo projetos/atividades que surjam e sejam sugeridas pelo grupo. E desta forma as estratégias seriam definidas ao longo do tempo, partindo de uma grande flexibilidade na relação plano/concretização.

No que diz respeito ao contexto de 1º CEB, através de um espírito observador e crítico destaca-se aspetos de futuras melhorias em termos profissionais, como por exemplo, não permitir a perda de tempo no desenvolvimento/resolução de alguma atividade/tarefa, assim como, não permitir “tempos mortos”, ter especial atenção na organização da turma/grupo para a realização de qualquer atividade, pensando sempre na melhor estratégia, e ainda, determinar tempo para a realização de qualquer tarefa/exercício/atividade.

III - Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos

Tendo por base todos os aspetos referidos anteriormente, desde planificações, reflexões, projetos e os Decretos-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto (*Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*) e o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto (*Perfil específico de desempenho profissional*), procedemos por fim, à nossa autoavaliação e análise em termos de competências desenvolvidas. Assim, no que diz respeito à

conceção e desenvolvimento do currículo concebemos e desenvolvemos o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como através das atividades e projetos curriculares, partindo das necessidades do grupo ou turma e com vista à construção das aprendizagens esperadas, exemplo disso é o projeto “A Menina do Mar” desenvolvido com o grupo de crianças e a participação na festa de Natal com os alunos do 1º ciclo.

No âmbito da organização do ambiente educativo, e após uma análise do ambiente educativo no contexto do pré-escolar, pensamos numa melhor gestão e organização do tempo e de forma flexível proporcionamos o momento das “Caixinhas” para colmatar os atrasos de algumas crianças. Mobilizamos e gerimos os recursos educativos, nomeadamente para a apresentação de filmes e na procura de informação relevante para o grupo, acompanhando sempre as crianças e alunos e proporcionando-lhes segurança e bem-estar.

No âmbito da observação, da planificação e da avaliação, observámos cada criança e aluno, bem como, os pequenos e grande grupo, tendo em vista a planificação de atividades e projetos adequando-os às necessidades do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, tendo sempre em conta os conhecimentos e competências de que as crianças são portadoras, e neste sentido, planificámos as atividades proporcionando as aprendizagens tendo em conta vários domínios curriculares e áreas curriculares. A cada dinamização implementada avaliámos a mesma, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como, o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.

No âmbito da relação e da ação educativa relacionámo-nos com as crianças e alunos de forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia, promovemos o envolvimento da criança em atividades e em projetos de uma iniciativa conjunta, desenvolvendo em grande grupo e no âmbito da comunidade, fomentámos a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo, envolvemos as famílias e a comunidade em projetos, apoiámos e fomentámos o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo, estimulámos a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas, fomentámos nas crianças capacidades de realização de tarefas e disposições para aprender, promovemos o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania.

No âmbito da expressão e comunicação, organizámos um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interação com os adultos e com as outras crianças, promovemos o

desenvolvimento da linguagem oral de todas as crianças, favorecemos o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita, através de atividades de exploração de materiais escritos, promovemos, de forma integrada, diferentes tipos de expressão (plástica, musical, dramática e motora) inserindo-as nas várias experiências de aprendizagem curricular. Desenvolvemos a expressão plástica utilizando linguagens múltiplas, desenvolvemos atividades que permitiam à criança produzir sons e ritmos com o corpo, a voz e instrumentos musicais ou outros, possibilitando o desenvolvimento das capacidades de escuta, de análise e de apreciação musical, organizámos atividades e projetos que, nos domínios do jogo simbólico e do jogo dramático, permitam a expressão e o desenvolvimento motor, de forma a desenvolver a capacidade narrativa e a comunicação verbal e não-verbal. Promovemos o recurso a diversas formas de expressão dramática, explorando as possibilidades técnicas de cada uma destas, organizámos jogos, com regras progressivamente mais complexas, proporcionando o controlo motor na atividade lúdica, bem como, a socialização pelo cumprimento das regras. Promovemos o desenvolvimento da motricidade global das crianças, tendo em conta diferentes formas de locomoção e possibilidades do corpo, da orientação no espaço, bem como, da motricidade fina e ampla, permitindo à criança aprender a manipular objetos.

Promovemos atividades exploratórias de observação e descrição de atributos dos materiais, das pessoas e dos acontecimentos, incentivámos a observação, a exploração e a descrição de relações entre objetos, pessoas e acontecimentos, com recurso à representação corporal, oral e gráfica, criámos oportunidades para a exploração das quantidades, com recurso à comparação e estimativa e à utilização de sistemas convencionais e de processos não convencionais de numeração e medida. Estimulámos a curiosidade e a capacidade de identificar características das vertentes natural e social da realidade envolvente, promovemos a capacidade de organização temporal, espacial e lógica de observações, factos e acontecimentos, proporcionámos ocasiões de observação de fenómenos da natureza e de acontecimentos sociais que favoreçam o confronto de interpretações e de comportamentos de respeito pelo ambiente e pelas identidades culturais.

Por outro lado, no contexto do 1º CEB, integramos o currículo tendo sempre em conta as aprendizagens esperadas para este nível de ensino, abordando as áreas curriculares de forma integrada, promovendo a interdisciplinaridade, com estratégias de aprendizagem e materiais de apoio motivadores e que respondam às necessidades da turma. Atendendo aos ritmos de aprendizagens diferentes procuramos responder com materiais a três dimensões, visto que uma das principais dificuldades dos alunos era a passagem do “papel” para o contexto real, ao mesmo tempo e aproveitando o

facto de trabalharmos em grupo, apoiámos individualmente na realização das propostas de trabalho e atividades.

PARTE II

TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

RESUMO

O presente documento apresenta-nos um trabalho de investigação, realizado no âmbito do *Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico*, em que o mesmo permitiu-nos obter informações precisas e objetivas acerca da valorização atribuída ao domínio da Expressão Motora por parte dos Educadores de Infância, do concelho de Viseu, bem como, compreender a importância curricular atribuída a este domínio. Por outro lado, através das conclusões obtidas, pretendemos alertar as instituições e contribuir para a problematização da ação e da formação do docente, em contexto educativo.

Trata-se de uma investigação que integra um estudo empírico de carácter descritivo simples (Fortin, 1996), em que através da recolha de dados conseguimos suportar a elaboração fundamentada deste documento. Teve-se por base o inquérito por questionário como técnica de recolha de dados, enquadrando-se no âmbito do paradigma quantitativo.

O trabalho de investigação teve como população os Educadores de Infância do concelho de Viseu, onde os dados foram recolhidos e pré-codificados, utilizando o programa SPSS (20.0) para uma posterior análise e respetivas conclusões. Relativamente à amostra foi constituída por vinte e cinco Educadores de Infância de um Agrupamento de Escolas do concelho de Viseu.

Atendendo ao objetivos do nosso estudo, verificámos que os Educadores de Infância valorizam conceptualmente a Expressão Motora e embora não lhe reconheçam a relevância curricular de outras áreas de conteúdo, assumem uma abordagem sistemática, com espaços adequados. Por outro lado, evidenciam pouco à vontade e autonomia na sua abordagem. Verificámos também que existe pouco interesse em ações de formação na área, embora reconheçam a necessidade de uma formação contínua.

Palavras-chave: Expressão Motora; Atividade Física; Educação Pré-Escolar; Valorização; Educadores de Infância.

ABSTRACT

This paper presents the research work, conducted within the Master in Preschool Education and Teaching of the 1st year of Primary School, its elaboration allowed us a greater understanding and consciousness of the value assigned to the field of Expression Motor by the kindergarten teachers, within the district of Viseu, as well as understanding the importance of the subject curriculum.

This is an investigation that includes an empirical study of fundamental descriptive character (Fortin, 1996) in which, through the collection of data, we can support the reasoned elaboration of this document.

The instrument for data collection was based on a questionnaire survey as a technique for data gathering and is framed within the quantitative paradigm. We aim to obtain accurate and objective information about the valuation of Motor Expression, as well as understand the importance attributed to this curricular area by the kindergarten teachers.

The study and investigation was applied to the childhood of the county of Viseu, whereas the data was collected for further analysis and further conclusions. The sample consists in the group of kindergarten's teachers integrated the district of Viseu.

Keywords: Motor Expression, Physical Activity, Preschool Education; Valuation; Early Childhood Educators.

INTRODUÇÃO

O sistema educativo português compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar. Neste contexto, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto) defende que a educação pré-escolar, no seu aspeto formativo, é complementar à ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação. É considerada a primeira etapa da educação da criança ao longo da vida.

Segundo o ME (1997), “O corpo que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento e de cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem.” (p.58). Desta forma, quando a criança entra na educação pré-escolar já é possuidora de aquisições motoras básicas. Contudo, “a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo.” (ME, 1997, p.58)

Neste sentido, o Educador de Infância como primeiro pedagogo da criança, deve apelar e trabalhar a integração da mesma quer no grupo quer na sociedade, pois esta deve sentir-se como sendo um elemento importante e insubstituível no meio que a rodeia. Assim, a criança adquire vontade (predisposição) e aptidão (capacidades) para aprender pois, os sentimentos e a forma como a criança se sente é um aspeto crucial para o desenvolvimento de qualquer indivíduo. Esta mais do que o adulto precisa de motivação para realizar as atividades com sucesso e com sentido. Como Lilian Katz (2006) refere o conhecimento, as capacidades, predisposições e sentimentos, são uma teia fundamental para qualquer nível de ensino, tendo que se complementar umas às outras, sendo que nenhuma “vive” sem o seu apoio.

No que diz respeito à organização curricular da educação pré-escolar são apresentadas áreas e os domínios a serem abordados, contudo devido à motivação e gosto pessoal pelo domínio da Expressão Motora, optamos por nos centrar neste. Apesar da Expressão Motora beneficiar em aspetos humanos e até de qualidade de ensino, na nossa opinião, é de alguma forma minorizada pelos planos curriculares, cabendo assim, à escola privilegiar e desenvolver experiências de aprendizagem. Contudo, devido a algumas observações em contexto de prática de ensino, parece que este domínio é de certa maneira desvalorizado por parte dos Educadores de

Infância, e assim sendo, pretendemos através deste trabalho de investigação perceber se na realidade a Expressão Motora é devidamente valorizada pelos Educadores de Infância, ao mesmo tempo que se procura compreender a importância curricular atribuída a este domínio.

Assim, tendo em conta a problemática apresentada, definimos como questão central da investigação:

Será que os Educadores de Infância do concelho de Viseu valorizam a Expressão Motora na Educação Pré-Escolar?

É na educação pré-escolar que as crianças têm o primeiro contacto com uma educação mais especializada que comporta componentes da responsabilidade de um educador, e desta forma, um trabalho que não compete apenas à família, mas principalmente ao educador. Implica que durante esta etapa se criem condições necessárias para as crianças continuarem a aprender, e para tal, importa que na educação pré-escolar as crianças aprendam a aprender, contribuindo para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso das aprendizagens. “Não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte.” (ME, 1997, p.17)

Devemos ter em conta que é no microssistema familiar que a criança vive e se desenvolve até contactar com um sistema um pouco mais amplo quando no seu ingresso no Jardim de Infância, por isso, as instituições para a educação de infância devem ser criadas e geridas no sentido de se caracterizarem como lugares melhores para as crianças viverem a sua infância, para que se possa construir um futuro melhor para estas. Não se pode esquecer que, neste contexto, a criança está desprovida de propósitos, de motivações, de expectativas e sente-se retirada dos laços familiares para uma relação com pessoas estranhas, com ambientes estranhos e com regras ainda incompreensíveis. “A educação pré-escolar cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua auto-estima e auto-confiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos (...)”, no sentido de, “Favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança.” (ME, 1997, p.18)

No que diz respeito ao conceito de ensinar, referimo-nos “(...) na lógica da concepção de ensino como acção intencionalmente dirigida a promover uma

aprendizagem (de um qualquer conteúdo curricular) em alguém (...)” (Roldão, 2009, pp. 55-56).

Desta forma, a acção de um educador passa pela conceção, planificação, desenvolvimento didático, regulação e avaliação, ou seja, trata-se de uma procura para (...) encontrar a melhor e mais eficaz via para os aprendentes, no seu conjunto e na individualidade de cada um, se apropriarem do conteúdo curricular em causa naquela acção de ensino particular (...)” (Roldão, 2009, p.56).

Deste modo, (...) a acção de ensinar é pois em si mesma uma acção estratégica, finalizada, orientada e regulada face ao desiderato da consecução da aprendizagem pretendida no outro (...), ou seja, o educador questiona-se “Como é que eu vou conceber e realizar uma linha de actuação (que pode incluir a apresentação do conteúdo, estrategicamente organizada e articulada com outros dispositivos), com que tarefas, com que recursos, com que passos, para conseguir que estes alunos em concreto aprendam o conteúdo que pretendo ensinar?”. Desta forma, o educador está a considerar o seu ato como duplamente transitivo – “conhecimento/ conteúdo curricular e o aprendente” (Roldão, 2009, p.56).

É neste sentido e tendo também em consideração o ato de ensinar que importa apresentar este trabalho de investigação acerca da valorização que os Educadores de Infância atribuem ao domínio da Expressão Motora nos Jardins de Infância.

Consideramos que se trata de uma temática que suscita alguma discussão entre os intervenientes pois, num contexto em que a formação dos educadores no âmbito da Expressão Motora não é vista por outros especialistas (da área) como coerente, emerge a hipótese de que a valorização dada à Expressão Motora pelos educadores, em conformidade com o seu ensino ou ato de ensinar, não seja coesa com uma visão especializada, daí que faça todo o sentido a realização desta investigação.

Desta forma, e tendo em conta a problemática apresentada importa definirmos os objetivos a que nos propomos atingir:

- Verificar se a Expressão Motora é valorizada pelos Educadores de Infância;
- Compreender a importância curricular atribuída pelos Educadores de Infância ao domínio da Expressão Motora;
- Verificar se existe interesse em ações de formação nesta área de domínio;
- Averiguar a regularidade de abordagem da Expressão Motora;

- Averiguar possíveis fatores que influenciam a não abordagem da Expressão Motora;
- Analisar as opiniões dos educadores sobre a responsabilidade pela abordagem da Expressão Motora;
- Averiguar a segurança sentida na abordagem da Expressão Motora;
- Contribuir para a problematização da ação e da formação do docente, em contexto educativo;
- Contribuir para uma melhoria na componente de ensino-aprendizagem da Expressão Motora.

IV - Revisão da literatura

1 - A importância da atividade física no desenvolvimento global da criança

“Os efeitos da actividade física no desenvolvimento da criança e do adolescente são positivos, quer ao nível físico, motor e perceptivo-motor, quer ao nível psicológico e da imagem de si”.

(Neto, 2004, cit. por Marques, 2004, p.56)

Segundo alguns autores (Montoye, Kemper, Saris & Washburn, 1996; Sallis & Owen, 1999), 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 (Sallis & Owen, 1999).

No entanto, segundo alguns autores a definição que mais consenso reúne na literatura atual é apresentada por Caspersen et al. (1985, cit. por Mota, 1999), que entende a atividade física como qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos que resulte em dispêndio energético.

Neste sentido, Fernandes (2002), conclui que esta definição engloba toda a atividade física utilizada para nos deslocarmos, tanto nas tarefas da vida diária, no trabalho, nas atividades praticadas em tempos de lazer, nas atividades desportivas organizadas ou não, e no caso das crianças e jovens, em contexto escolar.

Desta forma, a adesão à prática de atividade física é uma componente de um processo complexo que envolve o desenvolvimento, a aprendizagem e a assimilação de competências, valores, normas, auto percepções, identidades e papéis proporcionados por diferentes 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).

Nesta linha de orientação, torna-se importante aumentar a consciência e a participação das crianças em programas regulares de atividade física de forma a estabelecer a prática da atividade física como um hábito de vida.

São vários os estudos realizados em que divulgam a importância da atividade física na infância e adolescência. Destacamos um estudo publicado, em 2008, pelo Departamento Científico (DC) de Nutrologia da Sociedade Brasileira de Pediatria – “*Atividade Física na Infância e na Adolescência: Guia Prático para o Pediatra*” - em que revelam que a atividade física juntamente com a genética, a nutrição e o ambiente contribui para o desenvolvimento do crescimento humano e aptidão física, assim como, resulta na obtenção de um bom nível de saúde. Segundo o mesmo estudo, a falta de atividade física está-se a tornar num grave problema de saúde pública, no que diz respeito à obesidade na infância e aos baixos níveis de saúde na idade adulta. Por este motivo, realçam a importância das atividades físicas desempenhadas em ambiente escolar para a promoção da saúde e na manutenção deste comportamento.

São vários os estudos que revelam que a obesidade infantil está também associada à falta de atividade física, anulando a ideia de que é o resultado de uma superalimentação. Desta forma, importa combater o sedentarismo, que atualmente é um dos grandes problemas da sociedade e que afeta diretamente a criança.

Segundo Bronfenbrenner (1992, cit. por Almeida & Neto, 2007) as experiências que as crianças têm estão dependentes dos seus contextos de vida e dos ritmos de vida doméstica, da comunidade e da vida escolar. Neste sentido, o indivíduo deve ser visto como um sistema complexo, organizado e vivendo em relações de circunstância num contexto físico e sócio cultural.

Esta multiplicidade de contextos vai influenciar o desenvolvimento motor da criança com especial relevo para as atividades informais de rua, no recreio escolar, com os pais em atividades institucionalizadas de tempos livres, privadas ou de iniciativa municipal. O mesmo autor refere que os dados disponíveis acerca das rotinas de vida quotidiana das crianças alertam-nos para as preocupantes restrições existentes no que diz respeito às atividades motoras e lúdicas das mesmas atualmente. Antigamente, as crianças brincavam nos espaços vazios pavimentados, sem supervisão dos adultos, criavam jogos e brincadeiras, interagiam com diversos grupos, tinham a liberdade de brincar em áreas externas, nas férias escolares passavam horas longe de casa e tinham como único lugar para brincar, o ar livre. Tinham a sua própria cultura sem influência dos adultos (Neto, 1997, cit. por Almeida & Neto, 2007).

Nas palavras de Santos (1998, cit. por Almeida & Neto, 2007), brincar era um fenómeno social no qual todos eram participantes e só bem mais tarde esta atividade perdeu os seus vínculos comunitários. Os fatores que deram lugar a esta transformação foram a segregação das crianças num grupo separado da vida dos

adultos, a institucionalização das crianças e a utilização da atividade lúdica como instrumento de ensino.

Também na mesma linha de orientação, Neto (2006) afirma que brincar na rua, sem que um adulto esteja por perto, é algo que a maioria das crianças portuguesas desconhece. Um sinal dos tempos, que na sua opinião se deve ao medo crescente dos pais e à presença das novas tecnologias.

Professor da Faculdade de Motricidade Humana, em Lisboa, e grande investigador em Desenvolvimento da Criança tem por base inquéritos e estudos que tem vindo a desenvolver, assim como, em parceria com universidades e outras instituições que o fazem adiantar que os "(...) pais estão cada vez mais a inventar a infância dos filhos e o modo como o fazem poderá estar já a deturpar o seu desenvolvimento. Serão menos de 15 em cada 100 as crianças portuguesas que continuam a poder brincar na rua sem a supervisão de adultos e menos de 30 por cento as que se deslocam para a escola sozinhas ou apenas acompanhadas por amigos". Fala ainda de um progressivo "analfabetismo motor" que está a apoderar-se de uma geração criada em quatro paredes. "O afinamento perceptivo está em decadência", constata Neto (2006).

Os pais estão com mais medo, as cidades têm mais carros e menos espaços livres e as ofertas de atividades a realizar dentro de casa (computador, televisão, jogos eletrónicos) estão cada vez mais a aumentar, levando a criança a ter cada vez menos tempo livre. O tempo para fazerem o que lhes apetece está a ser roubado pelos adultos, transformando a recente geração em "crianças de agenda", andando num rodopio entre a escola (onde passam o dia inteiro) e as atividades fora dela (Neto, 2006).

Para o autor, que foi professor do 1º CEB ao longo de 30 anos em Vila Verde (distrito de Braga), a escola terá que mudar no sentido de dar resposta ao aumento do horário que ocupa na vida das crianças. Lembra que, desde que implementaram as chamadas "atividades de enriquecimento curricular" e alargaram o horário curricular, as crianças passam na escola mais 10 horas semanais do que há três anos. "Estão sufocadas. Há crianças que estão nas escolas antes da oito horas da manhã e saem depois das 18, em actividades que, apesar de mudarem de nome, são mais do mesmo: ensinar", afirma o sociólogo (Neto, 2006).

Desta forma, de acordo com Neto e Kitta (1999, 2004; 2004, cit. Almeida & Neto, 2007), a criança do meio urbano tem cada vez menos independência de mobilidade, sendo esta o modo como a criança desenvolve ao longo do tempo uma

representação consistente do espaço físico (memória, percepção e identificação) e uma liberdade progressiva de ação no espaço quotidiano de vida.

Nas palavras de Neto (1999, cit. por Almeida & Neto, 2007), esta capacidade de autonomia de mobilidade é influenciada pela percepção das possibilidades de ação no espaço físico permitindo o desenvolvimento da liberdade e autonomia em jogo, a descoberta do envolvimento e o seu funcionamento, a descoberta das relações com o mundo adulto, o sentido da descoberta e a resolução de problemas, o desenvolvimento de hábitos saudáveis na vida ativa e a prática do jogo e da atividade física, essenciais para o equilíbrio emocional e psicológico.

Por esta razão é que os estilos de vida dos indivíduos têm cada vez mais lugar de destaque no que diz respeito à saúde e à qualidade de vida dos indivíduos. Tendo em conta que grande parte das crianças frequenta a escola, esta será a instituição com maior responsabilidade na promoção de hábitos de atividade física. E por mais que a atividade física surja com normalidade na infância, esta tende a diminuir à medida que vão crescendo.

Segundo Mello e Tufik (2004, cit. por Biazussi, s.d.), os adolescentes fisicamente ativos e em boa forma física possuem benefícios quanto à eficiência e quanto à qualidade do sono, isto porque, a atividade física provoca o aquecimento corporal e diminui a latência do sono, facilitando o início do sono. Defendem ainda que, a atividade física aumenta a autoestima, ajuda no autoconhecimento corporal e no cuidado com a aparência física, melhora a capacidade funcional, reduz a obesidade e melhora a qualidade de vida. Todas estas alterações que influenciam positivamente a imagem, independentemente do peso do indivíduo, podem auxiliar a prevenir o desânimo e a resignação. Sem esquecer que uma autoestima elevada propicia à criança ver-se como uma pessoa capaz de realizar e de comprometer mudanças significativamente positivas na sua vida.

À escola cabe, neste aspeto, uma grande parte de responsabilidade, uma vez que as reduzidas alterações que provoca na estrutura de atividades das crianças e às reduzidas oportunidades de exercício vigoroso que apresenta, pode dificultar e mesmo restringir as possibilidades de um desenvolvimento morfofuncional e motor equilibrado (Mota, 1997, cit. por Mota & Sallis, 2002). A falta de oportunidades de exercício físico na escola, conjugada com a impossibilidade ou a falha dos pais em colmatar essa lacuna, poderá implicar no desenvolvimento de padrões sedentários de atividade que permanecerão ao longo da vida dos indivíduos (Sardinha & Teixeira, 1995, cit. por Mota & Sallis, 2002).

A escolha autónoma e independente de um estilo de vida ativo implica na escolha de uma atividade física que deve corresponder aos interesses, necessidades e capacidades individuais. Na escola, alguns fatores tais como os espaços próprios para a prática da atividade física, turmas pequenas, bem como as características de liderança e pedagógicas do professor são também postas em evidência (Mota & Sallis, 2002).

Por outro lado, os dados que evidenciam uma clara desvantagem do sexo feminino em relação à prática de atividade física bem como ao seu decréscimo com a idade, levantam, desde logo, um referencial importante para uma reflexão no enquadramento escolar que reporta ao fenómeno da coeducação (Mota, 2000, cit. por Mota & Sallis, 2002).

Um tema também importante acerca da Educação Física na escola refere-se à questão do tempo que os estudantes dedicam nas aulas à participação em atividades de intensidade moderada a intensa (Stratton, 1996, cit. por Mota & Sallis, 2002).

Assim, destaca-se o papel especialmente relevante que poderá caber à escola no sentido de aumentar a participação das crianças na prática de atividade física. Em relação a esta prática é necessário perceber como e quando esse processo é desenvolvido, em que medida é efetivamente garantido pela própria estrutura curricular e qual a relação entre a instituição e outros agentes de referência educativa, nomeadamente a família. De salientar, ainda, o papel particularmente importante que a escola pode ter nos padrões de atividade e comportamentos evidenciados pela população feminina (Mota & Sallis, 2002).

2 - O papel do Educador de Infância e a Expressão Motora no currículo escolar: contextualização

"O aumento da carga curricular e a total formalização escolar não é compatível com as necessidades de desenvolvimento de crianças e jovens, que necessitam de tempo informal para a promoção de um estilo de vida mais activo".

(Neto, entrevista pessoal, 10 de Dezembro, 2006)

Quando contextualizamos o termo Expressão Motora no âmbito da Educação Pré-Escolar é sempre considerado um desafio devido à forma como historicamente esta fase escolar se organizou e está atualmente organizada. Neste sentido, importa

fazer referência à constituição e organização histórica da Expressão Motora nos documentos orientadores da Educação Pré-Escolar.

Segundo Cardona (2008), o modelo escolar começou a desenvolver-se no século XVI, como missão fundamental o ensino, ao contrário das primeiras instituições para as crianças mais pequenas que datam de 1834, durante a Monarquia, e pertenciam a uma iniciativa privada com necessidades sociais.

Em Portugal, desde o início do século XIX, foram definidas as primeiras medidas legislativas para a educação de infância, até aos nossos dias. Como sistema público de educação surge nas últimas décadas da monarquia (1834-1909), através da primeira legislação sobre educação de infância (Diário do Governo, nº141 de 27 de Junho de 1886).

Mais tarde, durante a I República (1910-1932), mais concretamente em 1911, são criadas duas leis acerca do pré-escolar em que se criam bases no que diz respeito aos objetivos, programa e qualificações dos professores. Contudo, muito pouco foi executado devido à situação económica do país.

Nas primeiras décadas do Estado Novo (1933-1959) foram abolidos os jardins-de-infância oficiais e a educação das crianças pequenas passa a ser considerada uma tarefa das mães.

Em 1971, em consequências das mudanças sociais, a educação pré-escolar foi novamente integrada no sistema educativo português, sendo dada uma nova alteração ao seu potencial educativo, que foi interrompido com a Revolução 25 de Abril de 1974.

No período pós Abril de 1974 dá-se um aumento considerável do número de instituições de educação infantil e de formação de educadores de infância, e ainda, de centros de educação especial.

A criação da rede pública de jardins-de-infância do Ministério da Educação em 1979 marca o início de duas redes institucionais: uma dependente do Ministério da Educação – para crianças dos 3 aos 6 anos, centrada na sua função educativa; outra dependente da Segurança Social - para crianças dos 0 aos 6 anos, com um horário mais alargado, dando particular ênfase à função social (1979-1985). Este novo sistema pretendia alargar a educação pré-escolar a toda a população, promovendo o bem-estar social e desenvolvendo as potencialidades das crianças.

No ano de 1997, momento crucial da educação pré-escolar portuguesa, com a publicação da Lei-Quadro e da implementação do Programa de Expansão da Rede de Educação Pré-Escolar, foram clarificadas diversas questões que vinham a ser

discutidas desde Abril de 1974. A educação pré-escolar passou a ser considerada como primeira etapa da educação básica e a tutela pedagógica de toda a rede institucional passa a ser competência do Ministério da Educação, sendo definidas, através do Despacho nº5220, as Orientações Curriculares. Desta forma, fica definido o papel participativo das famílias e clarifica-se os conceitos de rede pública e de rede privada, devendo o Estado assegurar os jardins-de-infância da rede pública e a gratuitidade da componente educativa, sendo por isso, implementado a componente de apoio à família em parcerias com as Autarquias (Cardona, 2008).

Importa ainda referir que através da apresentação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o Ministério da Educação consegue garantir um sistema educativo coerente, tendo um grande impacto nas práticas pedagógicas dos educadores de infância mais jovens, que encontraram aí um caminho mais estruturado para a organização das suas atividades educativas (Dionísio & Pereira, 2006).

Ao mesmo tempo, o Governo publica o Perfil Geral (Decreto-Lei n.º 240/2001) e os Perfis Específicos para os Educadores de Infância e Professores do 1.º ciclo do ensino básico (Decreto-Lei n.º 241/2001), estabelecendo as competências que todos estes profissionais deveriam possuir.

Assim, no que respeita ao papel do Educador de Infância importa definir que as etapas que caracterizam a sua intervenção profissional passam pela observação, planeamento, ação, avaliação, comunicação e articulação.

Tendo em conta que a conceção e desenvolvimento do currículo depende, numa primeira fase, do conhecimento da criança, assim como as suas características, “as suas capacidades, interesses e dificuldades, (...)” recolhendo também “(...) as informações sobre o contexto familiar, e o meio em que as crianças vivem (...)” para que posteriormente se possa fazer uma diferenciação pedagógica, que parte do que a criança “(...) sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades.” (ME, 1997, p.25). É por isso que “A observação constitui (...) a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do

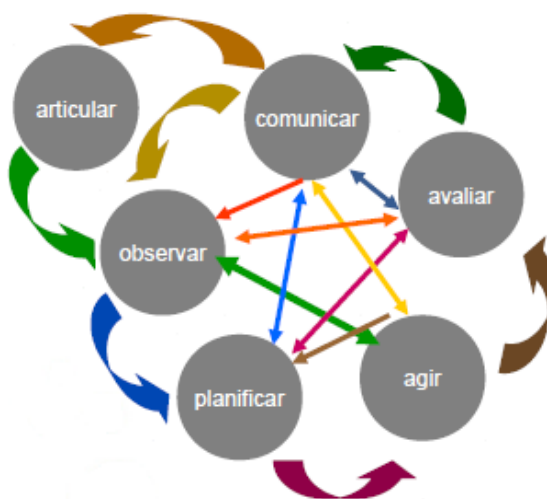


Ilustração 1 - Orientações globais para o Educador de Infância

processo educativo.” (ME, 1997, p.25). Fazer o planeamento, ou “Planear o processo educativo (...) é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades.” (ME, 1997, p.26).

O educador prevê a conceção e desenvolvimento do currículo com muita reflexão sobre as intenções educativas, com a articulação das áreas de conteúdo e com a participação das crianças no planeamento e gestão do currículo. Colocar em ação as intenções educativas, adequando e adaptando-as às oportunidades imprevistas, é mais um dos parâmetros a ter em conta no desenvolvimento do currículo (ME, 1997).

No que diz respeito à avaliação, esta consiste na tomada de consciência da ação, isto é, “Avaliar o processo e os efeitos (...) para adequar o processo educativo às necessidades (...) do grupo e à sua evolução.”. Deve ter em conta as crianças, e por isso deve ser implementada com as mesmas - “(...) a avaliação é a base do planeamento.” (ME, 1997, p.27).

A fase da comunicação entre o educador – crianças, educador – família e crianças - família, é fundamental para a auto-formação com benefícios para a educação da criança. A articulação, que permite a continuidade educativa, é marcada pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória, assim como, facilita a adaptação ao primeiro ciclo (ME, 1997).

Percebe-se então que um educador deve passar por todas estas etapas de forma a preparar-se no que diz respeito à implementação do currículo, e por isso, ao trabalho com as crianças e às características individuais ou de grupo, gerando um bom ambiente educativo, para uma boa preparação e adaptação mais ténue da segunda fase da educação básica.

Desta forma, de acordo com o Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de Agosto, é importante que o educador promova o envolvimento da criança em atividades e em projetos de iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade. Outro aspeto muito importante que o educador deve promover nas crianças é o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania.

Em Portugal, o documento denominado Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar organiza os movimentos do corpo em Expressão Motora,

Dramática, Plástica e Musical, e estes constituem a área de conteúdo denominada de “*Expressão e Comunicação*”. Segundo as OCEPE, área de conteúdo é uma forma de designar formas de pensar e organizar a intervenção do educador e as experiências proporcionadas às crianças. Estas são como espaços de saber, uma estrutura própria e com pertinência sócio - cultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber - fazer. São áreas que levam à descoberta de si mesmos, dos outros e dos objetos, o que os leva a pensar e compreender o desenvolvimento que estão a estimular (ME, 1997).

Quando toda a cultura tiver sentido para a criança, vai estabelecer o início da aprendizagem ao longo da vida, tendo em vista a inserção da criança na nossa sociedade, fazendo dela um cidadão autónomo, livre e solidário (ME, 1997).

Contudo, este cenário não pode ser garantido a todas as crianças, antes da entrada no 1º ciclo, tendo em conta que a educação pré-escolar não é obrigatória.

Às crianças inscritas neste nível de ensino têm a oportunidade de acederem à aprendizagem de três áreas de conteúdo:

a) Área de formação pessoal e social;

b) Área de expressão e comunicação: domínio das expressões (motora, dramática, plástica e musical); domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; domínio da matemática;

c) Área de conhecimento do mundo.

Logo, e quanto à área de Expressão e Comunicação é considerada a área básica porque “(...) incide sobre aspectos essenciais do desenvolvimento e da aprendizagem e engloba instrumentos fundamentais para a criança continuar a aprender ao longo da vida.” (ME, 1997, p.56). “O domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objectos.” (ME, 1997, p.57).

No que diz respeito ao domínio da Expressão Motora e “Tendo em conta o desenvolvimento motor de cada criança, a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo (...)”, já com os “(...) jogos de movimento com regras progressivamente mais complexas são ocasiões de controlo motor e de socialização, de compreensão e aceitação de regras e alargamento da linguagem.” (ME, 1997, pp.58-59).

Defende-se, portanto, que o principal ator no desenvolvimento curricular seja o educador, cabendo a este a gestão flexível e autónoma do currículo, tendo em conta a organização do ambiente educativo, a continuidade e as intencionalidades educativas (ME, 1997).

3 - A Expressão Motora no pré-escolar: os benefícios

“Brincando pouco + comendo muito e mal = obesidade infantil”.
(Neto, 2004, cit. por Marques, 2004, p.56)

Embora as evidências existentes das causas e efeitos entre o aumento da atividade física habitual e os benefícios para a saúde não sejam definitivas, pelo menos há uma série de informações suficientemente importantes para que se admita que estilos de vida ativos, em conjunto com outros comportamentos positivos serão benéficos para a saúde (Haskell e col., 1985, cit. por Mota, 1992).

Mota (1991) afirma que de uma maneira geral é aceite a influência benéfica do movimento sobre alguns fatores inerentes à saúde, citando os seguintes autores: Simons-Morton et al. (1987), nas alterações dos padrões de vida na idade adulta, segundo Bar-Or (1987), na sua ação profilática face a algumas patologias degenerativas, respetivamente as de domínio cardiovascular, segundo Mulder e Allsen (1983), as de ortopédico e também segundo Corbin (1987), na diminuição de fatores de risco, como por exemplo, a obesidade, e ainda, segundo Mulder e Allsen (1983), na diminuição do stress emocional.

Se nas idades mais baixas, a prática de atividade física, não garante um adulto saudável e liberto dos chamados fatores de risco das doenças coronárias, pode, no entanto equilibrar o efeito de dietas desregradas, introduzir hábitos de atividade física e promover uma alimentação saudável (Gomes, 1993).

Neste sentido, podemos afirmar que os benefícios corporais da atividade física são visíveis na diminuição de peso, no aumento da massa muscular, na maior capacidade cardiovascular, para referir os mais comuns. Ao mesmo tempo os benefícios psicológicos são a sensação de libertação, o alheamento do espaço e do tempo, tranquilidade e relaxamento após a prática, alienação em relação às preocupações do quotidiano, entre outras.

Os jovens beneficiam de várias possibilidades de superar estados opressivos e conturbados, tão frequentes nestas idades, através da prática de atividade física (Botelho & Duarte, 1999). É que para além de se considerar a obesidade infantil como

a maior causa da baixa condição física das crianças, afeta também a autoestima (Bar-Or, 1987).

Baseados nestas opiniões, não podemos desprezar o papel das atividades físicas no contexto escolar pois, é fundamental que se eduque e promova a atividade física regular desde a infância de modo a que fatores externos ao processo de envelhecimento natural desempenhem um papel neutro ou positivo.

Hoje em dia, não contabilizando o desporto profissional, distinguimos como principais objetivos da procura da prática do exercício físico, a redução do peso, a prevenção ou reabilitação, física ou psíquica, da doença, o aumento da capacidade de esforço, a ocupação de tempos livres e as atividades de lazer (Costa, 1991).

Os benefícios da atividade física regular na população estão amplamente reportados (USDHHS, 1996, cit. por Palmeira, et.al, 2007). Particularmente, nos adolescentes estes benefícios fazem-se sentir não apenas no imediato, mas também a longo-prazo, onde a futura saúde mental, física e social do adolescente é claramente influenciada pelo seu estilo de vida atual (AAP & CSMFCSH, 2006, cit. por Palmeira, et.al, 2007). A análise dos fatores que podem influenciar o estilo de vida envolve-se assim de uma superior importância, tendo em conta que é sabido que os dados atuais não são animadores, nem no que respeita aos níveis de atividade física, nem nas suas consequências mais evidentes: obesidade. Em Portugal 45.3% das raparigas e 22.8% dos rapazes reportam uma frequência semanal de atividade física estruturada inferior a 3 vezes e 18% encontram-se com excesso de peso ou obesidade, embora com maior prevalência nos grupos etários dos 11 e 13 anos (Matos, 2006, cit. por Palmeira, et.al, 2007).

A procura de intervenções para combater a epidemia da obesidade não tem originado os resultados desejados (Wadden, Brownell & Foster, 2002, cit. por Palmeira, et.al, 2007), e é especialmente entre os adolescentes já com obesidade instalada que surgem as maiores barreiras para a modificação comportamental necessária ao alcance de um estilo de vida saudável. Verifica-se que muitos jovens indicam atividades promotoras do sedentarismo como preferenciais às indutoras de atividades físicas (AAP & CSMFCSH, 2006; Matos, 2006, cit. por Palmeira, et.al, 2007), nomeadamente a TV, computador e videojogos. Relativamente à TV já existem estudos que comprovam o seu efeito detrimental na atividade física (Dietz, 1998, cit. por Palmeira, et.al, 2007). Existe um dado evidente, este tipo de atividades ocupa uma grande parte do tempo livre da criança (40.7% indicam estar 1 a 3 horas por dia a jogar computador), o que resulta num longo período de não atividade física (Matos, 2006, cit. por Palmeira, et.al, 2007).

É neste sentido que a escola tem um papel crucial no que diz respeito à implementação da atividade física pois, é o espaço mais apropriado para influenciar a prática desportivo-motora das crianças.

A formação de hábitos é um aspeto importante na formação, e tendo em conta que os objetivos destas aulas não se centram no desenvolvimento da aptidão de resistência, embora seja um objetivo importante, existe também o da aprendizagem de habilidades desportivas socialmente valorizadas. Quem não dominar um conjunto alargado de habilidades motoras valorizadas socialmente dificilmente tem motivação para a prática de atividade física no tempo livre. O ensino e aprendizagem de habilidades requer, como é óbvio, situações onde nem sempre é possível atingir cargas funcionais elevadas. As aulas de Expressão Motora produzem efeitos positivos no desenvolvimento de aptidões e habilidades motoras, contudo, os seus efeitos poderiam ser mais acentuados, não fosse a manifesta falta de intensidade de carga que vai refletir-se, sobretudo ao nível do desenvolvimento da aptidão de resistência e ao nível da redução da gordura corporal (Lopes, Maia & Mota, 2000).

A atividade física assume assim uma importância crescente na saúde dos indivíduos, podendo ser considerada como uma necessidade biológica do ser humano. A partir de numerosos estudos pode-se concluir que a atividade lúdica e desportiva poderá influenciar de forma positiva o desenvolvimento e o bem-estar motor e psicossocial desde a infância até à idade adulta (Bento, Garcia & Graça, 1999).

4 - Metas de aprendizagem da Expressão Motora

Segundo o Ministério da Educação (2010), a definição de metas finais para a educação pré-escolar, veio a contribuir no esclarecimento e na explicação das condições favoráveis para o sucesso escolar indicadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Sendo este um instrumento de apoio comum que será útil aos Educadores de Infância para planificarem processos, estratégias e modos de progressão de modo a que todas as crianças possam realizar as suas aprendizagens antes de entrarem para o 1.º ciclo. Contudo, não se pretende limitar as oportunidades e experiências de aprendizagem que possam e devam ser proporcionadas no jardim-de-infância e que exigem uma intervenção intencional do educador. O mesmo documento refere ainda que, a eventual não aquisição das metas para a educação pré-escolar não pode, no entanto, constituir entrave à entrada no 1.º ciclo, até porque não sendo a educação pré-escolar obrigatória, muitas crianças não beneficiam da mesma.

Ao situarem as aprendizagens que constituem as bases de novos conhecimentos a desenvolver no 1.º ciclo, as metas para o final da educação pré-escolar são também úteis ao trabalho dos professores do 1.º ciclo.

Assim, ao nível da educação pré-escolar, e no que diz respeito à Expressão Motora, estas encontra-se dividida em três subdomínios:

1. Deslocamentos e Equilíbrios: realizar percursos que integrem várias destrezas tais como: rastejar deitado dorsal e ventral, em todas as direções, movimentando-se com o apoio das mãos e pés; rolar sobre si próprio em posições diferentes, nas principais direções e nos dois sentidos; fazer cambalhotas à frente mantendo a mesma direção durante o enrolamento; saltar sobre obstáculos de alturas e comprimentos variados; saltar de um plano superior com receção equilibrada.

2. Perícias e Manipulações: em concurso individual lançar uma bola em distância com a mão “melhor” e com as duas mãos, para além de uma marca; lançar para cima (no plano vertical) uma bola (grande) e receber com as duas mãos acima da cabeça e perto do solo; pontapear uma bola em precisão a um alvo, com um e outro pé, mantendo o equilíbrio; receber a bola com as duas mãos, após lançamento à parede, evitando que caia ou toque outra parte do corpo.

3. Jogos: praticar jogos infantis, cumprindo as suas regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos, designadamente: posições de equilíbrio; deslocamentos em corrida; combinações de apoios variados; lançamentos de precisão de uma bola; pontapés de precisão.

Segundo o Ministério da Educação (2010), acrescenta-se ainda a Dança, que surge nas Orientações Curriculares na intersecção das Expressões Musical e Motora e que, como todas as outras formas de Expressão deve ser vista numa perspetiva integrada.

Desta forma, a Dança encontra-se dividida em quatro domínios e respetivos subdomínios:

1. Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação (comunicação e interpretação): experimentar movimentos locomotores e não locomotores básicos e movimentar-se e expressar-se de forma coordenada, utilizando o corpo no espaço, no tempo e com diferentes dinâmicas; sincronizar-se com o ritmo da marcha/corrída e com estruturas rítmicas simples; comunicar através do movimento expressivo, vivências individuais, ideias, temas, histórias e mensagens do quotidiano.

2. Desenvolvimento da criatividade (produção e criação): criar e recriar movimentos simples locomotores (ações), não locomotores (inações) a partir de

estruturas rítmicas básicas; utilizar de diferentes modos os vários segmentos do corpo em resposta aos estímulos fornecidos por um adulto (mexer a cabeça, o pé, a mão, os dedos e o tronco); responder com uma série de movimentos a estímulos que correspondem a ações (explodir, rastejar, rebolar, balancear, girar, deslizar); imitar de formas variadas objetos, animais bem como situações comuns da vida real.

3. Apropriação da linguagem elementar da dança (conhecimento e vivência da dança): identificar movimentos básicos locomotores (andar, correr, saltitar, saltar, rodopiar) e não-locomotores (alongar, encolher, puxar, empurrar, tremer, torcer); conhecer e interpretar com o corpo trajetórias curvas e retilíneas; movimentos no plano horizontal e vertical e de grande e pequena amplitude; estruturas temporais lentas e rápidas e estruturas dinâmicas fortes e fracas; produzir composições rítmicas a partir de temas reais ou imaginados, utilizando os elementos da comunicação expressiva individualmente ou em conjunto.

4. Compreensão das artes no contexto (fruição e contemplação): apreciar e comentar peças de dança do património artístico que lhe são mostradas através dos meios audiovisuais ou em espetáculos ao vivo; - descrever formas de movimento relacionadas com experiências diárias, animais, personagens; - participar em danças de grupo e comentar e discutir com os colegas essas experiências artísticas.

Realça-se que, relativamente à educação pré-escolar, o único instrumento regulador e que faz referência às aprendizagens visadas nesta fase são as metas de aprendizagem, não existindo um programa de Expressão Motora para a educação pré-escolar.

5 - A formação inicial e contínua do Educador de Infância

É possível afirmar-se que nos últimos anos tem-se assistido a grandes mudanças sociais e a um aumento evidente de hábitos sedentários nas crianças. Tal aspeto verifica-se, na nossa opinião, pelo grande envolvimento nas novas tecnologias, a uma diminuição de espaços disponíveis para atividades de rua e ao excessivo controlo da rotina diária, sendo que surtem efeitos nocivos, como por exemplo, a diminuição das atividades físicas diárias nos primeiros anos de vida.

Para Neto (2001, cit. por Monteiro, 2004), a atividade na educação de infância tem um papel imprescindível para o seu desenvolvimento, pois poderá promover a evolução das relações sociais, do controlo emocional e da estrutura cognitiva, em

simultâneo com o desenvolvimento de uma cultura motora fundamental para permitir mais tarde a aprendizagem de novas habilidades.

Contudo, com esta problematização da falta de atividade física na criança atual, torna-se cada vez mais evidente a importância da valorização da Expressão Motora como domínio curricular, nomeadamente nos primeiros níveis escolares. Neste sentido, importa que a escola fomente a regularidade das atividades motoras, na tentativa de compensação da falta de espaços.

Desta forma, importa que o educador esteja preparado para estas mudanças, que segundo Neto (1999, cit. por Monteiro, 2004) devem estar ligadas a questões fundamentais, como: compreender o significado das atividades motoras e lúdicas no desenvolvimento da criança, dominar as opções curriculares, desenvolver a capacidade de adequar as estratégias de ensino, bem como, criar oportunidades de prática e encorajamento em função das suas necessidades e interesses da criança.

Assim, importa que as escolas de formação destes profissionais tenham cada vez mais a preocupação na sua formação, tendo em conta que serão estes os responsáveis pelo desenvolvimento motor (e não só) da criança neste nível de ensino.

Entenda-se que a formação inicial e a formação contínua encontram-se intimamente relacionadas, mas enquanto a inicial destina-se aos futuros docentes, que ainda não possuem experiência profissional, a formação contínua tem como objetivo o aprofundamento dos conhecimentos, capacidades e práticas profissionais, no sentido de melhorar o seu desempenho, resultando num melhor aproveitamento por parte das crianças (Ribeiro, 1997, cit. por Constante, 2011).

Interessa salientar a importância da formação inicial como sendo a primeira etapa do processo de socialização e desenvolvimento profissional. Esta pode influenciar a atitude reflexiva em relação às práticas concretizadas. É por isto, que as instituições de formação assumem especial relevância no que diz respeito à formação de saberes, normas e valores que caracterizam a profissão.

A enorme desvalorização sentida no período do Estado Novo implicou que a formação de um educador de infância se iniciasse sem a existência de referencial definido pelo Estado. Assim, e durante muitos anos, cada escola de formação transmitiu "(...) uma certa filosofia de formação e de educação pré-escolar, determinados modelos curriculares de educação de infância, nem sempre claros nem definidos (...) apresentados como exemplo de boa prática, prática alternativa, e quase diríamos rival de outras práticas possíveis" (Silva, 1990, cit. por Cardona, 2008, p.8).

A necessidade de uma formação contínua pode ser motivada pela necessidade do docente ou por registarem algumas inovações técnicas ou científicas na área (Moreira, 2000, cit. por Constante, 2011, p.20).

Segundo o perfil de desempenho do educador de infância, este deve conseguir mobilizar o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo. Dando especial evidência à área da expressão e comunicação, e na qual faz parte o domínio da expressão motora. Assim, este indica que o educador deve:

-“ Promover, de forma integrada, diferentes tipos de expressão (plástica, musical, dramática e motora) inserindo-os nas várias experiências de aprendizagem curricular”;

-“ Organizar actividades e projectos que, nos domínios do jogo simbólico e do jogo dramático, permitam a expressão e o desenvolvimento motor, de forma a desenvolver a capacidade narrativa e a comunicação verbal e não verbal”;

-“Organizar jogos, com regras progressivamente mais complexas, proporcionando o controlo motor na actividade lúdica, bem como a socialização pelo cumprimento das regras”;

-“Promover o desenvolvimento da motricidade global das crianças, tendo em conta diferentes formas de locomoção e possibilidades do corpo, da orientação no espaço, bem como da motricidade fina e ampla, permitindo à criança aprender a manipular objectos” (Decreto – lei nº241/2001 de 30 de Agosto).

No entanto, importa referir algumas lacunas que dizem respeito à formação inicial de um educador, pois pretende-se que este adquira conhecimentos nas diversas áreas que deve abordar, não sendo algo facilitado atendendo ao aparecimento do Processo de Bolonha e à carga horária disponibilizada para que se adquira as competências necessárias.

Segundo Saracho (2002, cit. por Monteiro, 2004), a formação do educador deverá ser realizada em quatro dimensões: formação geral, bases profissionais, conhecimentos pedagógicos-didáticos e prática pedagógica. Para este, a formação geral revela-se como uma necessidade básica de toda a formação, uma vez que os educadores deverão ser indivíduos possuidores de uma boa educação.

Nas palavras de Cró (1998, cit. por Monteiro, 2004) indica claramente que no processo de formação do educador, a cultura geral é indispensável. Não interessa um

saber enciclopédico, mas é essencial descobrir os factos dominantes, os princípios e os métodos nos domínios científicos, literário, estético, filosófico, social e político.

Contudo, não existe ainda uma opinião unânime sobre as várias disciplinas académicas que devem constituir a formação geral, sendo ainda mais problemático no caso dos educadores de infância pois, apenas é apresentado ao educador os conteúdos a ensinar e não a maneira como estes devem ser ensinados (Saracho, 2002, cit. por Monteiro, 2004).

No que diz respeito à Expressão Motora, Saracho (2002, cit. por Monteiro, 2004) considera esta como uma das áreas que deve ser composta por atividades intencionais cujos efeitos pretendidos são comunicados através dos movimentos corporais. A mesma autora acautela ainda que, a saúde, a educação física e as capacidades lúdicas revigoram o organismo humano e o controle emocional. Assim, torna-se imprescindível que o educador conheça dentro das diversas culturas, as diferentes formas de jogo e atividades lúdicas existentes, embora a atividade lúdica das crianças seja considerada universal.

Os educadores necessitam de um amplo leque de bases educativas, precisam de tomar consciência da história e tradições da sua área. Por outro lado, têm necessidade de conhecer os princípios do crescimento e desenvolvimento da criança e a teoria de aprendizagem, mas também os conteúdos cultural, social e político onde irão desenvolver a sua ação. Este conhecimento ultrapassa a formação geral, uma vez que é aplicado num contexto profissional, e por isso exige-se que a teoria e a prática estejam integradas. Os conhecimentos pedagógico-didáticos referem-se aos conhecimentos que os professores usam para planificar, implementar e avaliar a sua prática pedagógica, isto é, devem demonstrar que possuem conhecimentos sobre as matérias que ensinam, bem como dos métodos de ensino que possam utilizar, e a mesma não fica completa sem o educador adquirir as competências necessárias à planificação e implementação de programas educativos para as crianças (Saracho, 2002, cit. por Monteiro, 2004).

Nas palavras da mesma autora a formação do educador ficará concluída com a prática pedagógica que poderá incluir um vasto leque de experiências de campo, tais como oficinas, observações, simulações e experiências de ensino por parte dos alunos.

Desta forma, a formação do educador deve consolidar-se num conhecimento aprofundado das crianças, da sua cultura, e num conjunto de valores que possam determinar influências apropriadas e duradouras nas crianças, sendo assim, importante a formação inicial e contínua de um Educador de Infância.

V - Estudo empírico

1. Metodologia

1.1. Tipo de investigação

O presente trabalho de investigação intitulado de “A Valorização da Expressão Motora nos Educadores de Infância: um estudo nos Jardins de Infância do concelho de Viseu” pretende verificar se os Educadores de Infância, do concelho de Viseu, valorizam a Expressão Motora na Educação Pré-Escolar, assim como, compreender a importância curricular atribuída pelos mesmos a este domínio. Por outro lado, através das conclusões obtidas, pretendemos alertar as instituições e contribuir para a problematização da ação e da formação do docente, em contexto educativo.

Trata-se de uma investigação que integra um estudo empírico de carácter descritivo simples, que visa recolher dados que suportem a elaboração fundamentada de um trabalho de investigação acerca da Expressão Motora em que se verifique a valorização atribuída a este domínio, por parte dos Educadores de Infância.

Segundo Fortin (1996) os estudos descritivos visam obter mais informações, quer seja sobre as características de uma população, quer seja sobre os fenómenos em que existem poucos trabalhos de investigação.

Desta forma, teve-se por base o inquérito por questionário como técnica de recolha de dados, enquadrando-se no âmbito de um paradigma quantitativo.

1.2. Objetivos da investigação

Tendo em conta a problemática anteriormente apresentada, importa agora definir os objetivos que se propõe atingir. Assim, define-se os seguintes objetivos:

- Verificar se a Expressão Motora é valorizada pelos Educadores de Infância;
- Compreender a importância curricular atribuída pelos Educadores de Infância ao domínio da Expressão Motora;
- Verificar se existe interesse em ações de formação nesta área de domínio;
- Averiguar a regularidade de abordagem da Expressão Motora;
- Averiguar possíveis fatores que influenciam a não abordagem da Expressão Motora;

- Analisar as opiniões dos educadores sobre a responsabilidade pela abordagem da Expressão Motora;
- Averiguar a segurança sentida na abordagem da Expressão Motora;
- Contribuir para a problematização da ação e da formação do docente, em contexto educativo;
- Contribuir para uma melhoria na componente de ensino-aprendizagem da Expressão Motora.

1.3. Amostra

1.3.1. Caracterização do contexto: a região, o agrupamento

O presente estudo empírico realizou-se na região centro do país, num agrupamento de escolas do concelho de Viseu, que se situa no centro de um vasto planalto entre a Serra do Caramulo e a Serra da Estrela. O concelho em causa é sede de município com 34 freguesias que se estendem por uma área de 507.10 Km². Em 2008 a população residente atingiu o valor de 99 016 habitantes. É considerada a terceira maior e mais populosa cidade no centro de Portugal, a seguir a Aveiro e Coimbra. O município está limitado a norte pelo município de Castro Daire, a sul por



Ilustração 2 - Localização da cidade de Viseu no mapa de Portugal

Carregal do Sal, a leste por Satão, a oeste por Vouzela, a nordeste por Vila Nova de Paiva, a sueste por Mangualde e Nelas, a sudoeste por Tondela e a noroeste por São Pedro do Sul. Segundo um Estudo da Deco acerca da qualidade de vida, a cidade de Viseu é considerada a cidade com melhor qualidade de vida do país, e ainda, a 10^a melhor cidade europeia.

Considera-se que tem um estatuto urbano, uma vez que possui boas infraestruturas sociais (centro de saúde, escolas, Biblioteca Municipal...), tem boas acessibilidades e

tem investimentos industriais expressivos. Contudo, verifica-se que uma parte significativa da população se dedica à agricultura, e uma outra parte, sobretudo de etnia cigana, dedica-se ao comércio itinerante. O comércio tem-se demonstrado ser uma das mais importantes atividades no progresso da mesma, sendo que se pode dizer que predomina o setor terciário, embora seja perceptível a existência de bastante mão-de-obra no setor primário.

Constata-se que há uma manifesta desigualdade ente a população tanto a nível social, como económico, bem como ao nível das habilitações académicas e profissionais. Outro aspeto a salientar, é o facto de uma percentagem significativa da população se encontrar desempregada, o que se reflete no contexto escolar, o qual tem procurado dar as respostas que entende adequadas.

No que diz respeito ao agrupamento onde teve lugar esta investigação empírica, é de referir que o mesmo resultou da agregação de dois agrupamentos, e atualmente, rege-se pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, com a redação que lhe foi dada pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, sendo um estabelecimento público de ensino.

O agrupamento de escolas em que se realizou o estudo é constituído por duas escolas do 2º e 3º ciclo, treze escolas básicas, e ainda, por onze jardins de infância. Devido a esta recente agregação, os dados disponíveis ainda não se encontram atualizados, mas calcula-se que este agrupamento tenha cerca de 253 professores do 1º CEB e Educadores de Infância, sendo que fazem parte da Educação Pré-Escolar 20 grupos de crianças, o que equivale a cerca de 351 crianças num total.

Uma vez que o estudo foi realizado num agrupamento de escolas, facilmente se dispôs da lista exaustiva dos membros da população a estudar. Para esta realidade, a situação ideal foi a **amostra de conglomerados ou de grupos** (Gil, 1995). Este tipo de amostragem é indicada para situações em que se torna difícil a identificação dos seus elementos, como no caso da pesquisa em que a população seja constituída por todos os habitantes de uma cidade. Assim, procede-se à seleção da amostra por quarteirões, famílias, organizações, edifícios, entre outros. O risco com este tipo de amostragem é que em algumas áreas geográficas podem ter características diferentes.

Quando um investigador quer realizar um estudo, deve escolher uma amostra suficientemente representativa do universo sobre o qual pretende incidir a sua pesquisa. Isto é “qual deve ser o tamanho da amostra de modo a se atingirem os objetivos a que a investigação se propõe?”. A resposta mais indicada a esta questão é

a de “utilizar uma amostra tão grande quanto possível”, pois o que se pretende é concluir o mais fidedignamente possível as características das populações sobre as quais se retiraram a amostra. Assim, quanto maior a amostra, “(...) maior será a probabilidade de a sua média e o seu desvio padrão, serem representativos dos mesmos parâmetros da população (...)” (Lima & Vieira, 1999, p. 70).

Segundo Lima e Vieira (1999, p.70) “(...) quanto maior for a amostra, menos probabilidade tem o investigador de obter resultados negativos(...)”, ou seja, aproxima-se mais da veracidade das características da população em estudo. Nas palavras dos mesmos autores, e devido ao fato de existirem estudos nos quais quanto maior a amostra, maior o tempo e gastos despendidos, em estudos correlacionais, de um modo geral, o número mínimo de sujeitos não deve ser inferior a 30.

Portanto, no que diz respeito ao estudo empírico da valorização da EM pelos Educadores de Infância realizou-se sobre uma amostra de 25 Educadores de Infância, sendo todos do género feminino com idades compreendidas entre os 42 e 57 anos. A idade mais representada é os 52 anos (n=4, 16%) e a classe de idades mais representada encontra-se entre os 50 e 55 anos (n=10, 40%).

Estamos conscientes que os dados apresentados são escassos. No entanto, consideramos que são minimamente suficientes para permitir uma análise global da região e do agrupamento. Constatamos que o Agrupamento é composto por duas realidades diferentes, o que se pode justificar com a recente agregação dos dois agrupamentos. Tendo em conta esta realidade, podemos afirmar que este atual agrupamento é constituído por uma multiplicidade de realidades organizacionais, curriculares, culturais e sociais.

1.4. Instrumentos de recolha de dados: processo de construção, organização e aplicação

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 (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 121).

No entanto, de acordo com Gil (1995), como instrumento de recolha de dados, sabemos que apresenta vantagens e desvantagens. Passamos a referir as potencialidades da utilização deste instrumento: (i) possibilita atingir grande número de inquiridos com baixos custos; (ii) permite o anonimato das respostas que é uma condição necessária para a autenticidade das respostas; (iii) permite que os inquiridos respondam no momento que lhes pareça mais conveniente; (iv) não expõe os inquiridos à influência do pesquisador. No que respeita às limitações/desvantagens, para o autor, os principais problemas deste instrumento prendem-se com: (i) exclui analfabetos; (ii) impede o auxílio ao inquirido; (iii) impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido; (iv) não oferece a garantia de que a maioria dos inquiridos o devolva devidamente preenchido; (v) atrasos na devolução; (vi) envolve, geralmente, um número relativamente pequeno de perguntas; (vii) proporciona resultados bastante críticos em relação à objetividade; (viii) credibilidade frágil do dispositivo; (ix) o seu recurso só é viável em universos razoavelmente homogéneos.

Neste sentido, analisando as vantagens e desvantagens deste instrumento de recolha de dados, decidimos optar pela sua aplicação, dado que considerámos que é um instrumento de recolha de dados que nos possibilita recolher informação significativa sobre um grupo determinado de sujeitos (Educadores de Infância de um Agrupamento de Escolas do concelho de Viseu).

A elaboração deste instrumento (Cf. Anexo 67) seguiu uma estrutura e adaptação do inquérito utilizado por Constante (2011), norteadas pelas questões de investigação do nosso trabalho, de acordo com os objetivos e as orientações da literatura consultada. A extensão e a clareza das perguntas mereceu-nos particular

atenção, pelo que todas as perguntas foram redigidas da forma mais clara possível, tentando evitar problemas de interpretação.

Tendo em atenção que se pretendia obter informação quantitativa sobre um conjunto de variáveis, elegeu-se a elaboração de um questionário, optando por selecionar-se apenas perguntas fechadas, de modo a recolher e a tratar estatisticamente os dados obtidos. Nas palavras de Ghiglione e Matalon (1993), através deste tipo de questões fornecemos aos inquiridos "(...) indicações sobre o campo de respostas que consideramos aceitáveis. Isto pode ser um meio de fazer aparecer respostas que de, outra forma, algumas pessoas não teriam coragem de dar por pudor, por medo de parecer inconvenientes, etc." (p.130).

Relativamente ao conteúdo deste instrumento de investigação, o questionário aplicado neste estudo são precedidos de um texto explicativo dos objetivos, de acordo com os destinatários, em que as respostas às questões colocadas visam obter informações precisas e objetivas sobre a valorização da Expressão Motora, bem como, compreender a importância curricular atribuída pelos Educadores de Infância do concelho de Viseu.

O inquérito por questionário foi de administração direta, com a deslocação do investigador às instituições em estudo, e está organizado em quatro partes:

- 1) Variáveis identificadoras da amostra: género, formação académica, situação profissional, tempo de serviço.
- 2) Variáveis de valorização conceptual da Expressão Motora: opinião sobre a importância da Expressão Motora para o desenvolvimento global da criança; opinião sobre a importância curricular que a Expressão Motora deve ter; opinião sobre a frequência semanal da abordagem à Expressão Motora; opinião sobre a responsabilidade pela sua lecionação.
- 3) Variáveis de valorização na abordagem da Expressão Motora: frequência da abordagem no presente, tempo de abordagem feito no ano passado.
- 4) Variáveis de formação na Expressão Motora: número de ações de formação, instituição em que fez a formação; grau de segurança sentida na formação; grau de segurança para a abordagem da Expressão Motora; grau de conhecimento das metas de aprendizagem.

Relativamente à sua aplicação, para que este processo de investigação fosse possível de se realizar necessitou-se de planejar várias atividades, que passavam por pedidos de autorização às entidades para a aprovação da aplicação do questionário:

- Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (Cf. Anexo 69);
- Direção de Agrupamentos de Escolas - autorização para a realização do estudo e explicação do projeto de investigação (Cf. Anexo 73).

Com as devidas autorizações aplicou-se o questionário de forma direta, sem que houvesse uma preparação de auxiliares de investigação, já que os mesmos foram aplicados pelo próprio investigador, deslocando-se às respetivas instalações do agrupamento. A recolha dos mesmos foi feita de acordo com a disponibilidade do inquirido. Por outro lado, é importante não esquecer que uma investigação é sempre datada, sendo esta em abril de 2013. Assim sendo, quando se tecem considerações acerca da valorização da Expressão Motora nos Jardins de Infância do concelho de Viseu, estas reporta-se a esse período preciso.

1.5. Tratamento de dados

Através do tratamento estatístico, a qualidade das interpretações são consideravelmente favorecidas, e por isso, a apresentação dos dados sob a forma de gráficos e quadros é considerado mais do que um simples método de exposição dos mesmos. Os dados recolhidos por um inquérito por questionário, em que as respostas são pré-codificadas, não têm significado em si mesmas. Apenas serão úteis se analisadas estatisticamente através de um tratamento quantitativo que permita comparar as respostas e analisar as correlações entre variáveis. Neste sentido, procedemos à aplicação do coeficiente de correlação de Sperman (ρ) – técnica de correlação não paramétrica que permite correlacionar dados em escalas diferentes.

Assim, os dados dos questionários foram devidamente codificados, passando todas as variáveis nominais a ordinais, obtendo escalas crescentes (Cf. Anexo 68) e introduzidos no programa SPSS (20.0) (*Statistical Package for Social Sciences*) para Windows. Para a apresentação descritiva dos resultados utilizaram-se as formas tabulares e gráficas com base na análise das frequências. Por vezes, apresentaram-se os dados por classes, tendo em conta os dados recolhidos.

A análise interpretativa foi possível com base nas apresentações dos dados das frequências, sendo ainda praticável, através das codificações feitas, proceder à aplicação de procedimentos estatísticos correlacionais e cujos resultados enriquecem a análise e interpretação dos dados. O nível de significância utilizado foi o de $p \leq 0.05$, por ser o vulgarmente utilizado nas ciências da educação, ou seja, existe apenas 5 hipóteses em 100 de rejeitar a hipótese definida, tendo sempre uma segurança de

95% em relação à tomada de decisão correta, para a determinação das diferenças entre as variáveis nominais.

2. Apresentação e análise dos dados

Nesta fase da interpretação e discussão dos resultados, que vai para além da descrição dos dados, pretende-se dar explicações, fazer inferências, apresentar conclusões e construir sentidos. A análise de conteúdo é importante neste tipo de estudo, uma vez que permite obter respostas mais completas sobre as questões de investigação apresentadas.

2.1. Variáveis identificadoras

Dos 25 Educadores de Infância inquiridos, constatamos que 100% são do sexo feminino, o que faz crer que a maioria do corpo docente deste nível de ensino, e do concelho de Viseu, são do sexo feminino. As causas desta feminização remontam ao início do século 20 (Rocha, 1992, cit. por Figueiredo, 1996).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Feminino	25	100,0	100,0	100,0

Quadro 1 - Constituição da amostra por género

Por outro lado, se tivermos em conta o Quadro 2, a constituição da amostra segundo a idade dos inquiridos, verificamos que o intervalo de idades é entre os 42 e os 57 anos, sendo que a idade mais representada é 52 anos (n=4, 16%). Analisando o Quadro 3, a classe de idades mais representada encontra-se entre os 50 e 55 anos (n=10, 40%). O que leva a concluir que o corpo docente está cada vez mais envelhecido, sendo esta problemática justificada com a atual situação do país, com a idade da reforma cada vez maior e os jovens recentemente formados em situação de desemprego.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	42	2	8,0	8,0	8,0
	43	3	12,0	12,0	20,0
	45	2	8,0	8,0	28,0
	46	1	4,0	4,0	32,0
	48	1	4,0	4,0	36,0
	49	1	4,0	4,0	40,0
	50	2	8,0	8,0	48,0
	52	4	16,0	16,0	64,0
	53	2	8,0	8,0	72,0
	54	2	8,0	8,0	80,0
	55	3	12,0	12,0	92,0
	56	1	4,0	4,0	96,0
	57	1	4,0	4,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

Quadro 2 - Constituição da amostra por idade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	[40,45[	5	20,0	20,0	20,0
	[45,50[	5	20,0	20,0	40,0
	[50,55[	10	40,0	40,0	80,0
	[55,60[	5	20,0	20,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

Quadro 3 - Constituição da amostra por idade, em classes

Relativamente à formação académica podemos averiguar que a maioria dos inquiridos possui o grau de licenciado (n=22, 88%), havendo apenas 3 inquiridos com o grau de mestre (12%).

No entanto, verificamos através da literatura consultada que nos últimos anos assistimos a grandes mudanças sociais e educacionais. E visto que a formação contínua é motivada pela necessidade do docente ou pelo registo de algumas inovações técnicas ou científicas na área é de estranhar a situação referida: pouco investimento na formação académica.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Licenciatura	22	88,0	88,0	88,0
Mestrado	3	12,0	12,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

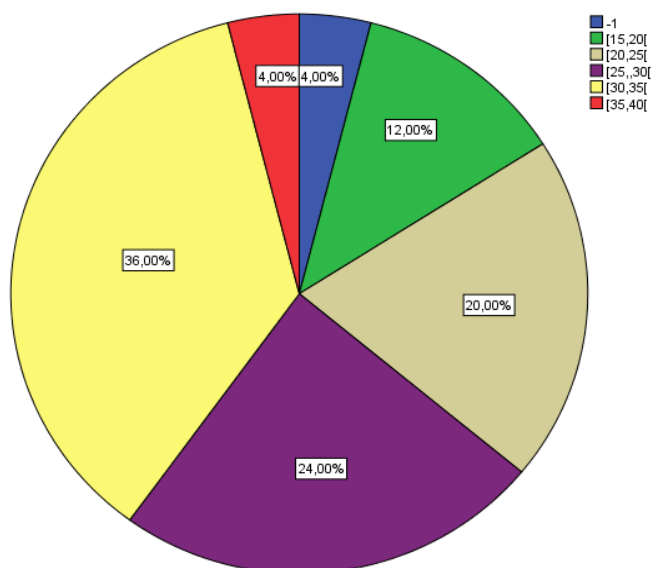
Quadro 4 - Constituição da amostra por formação académica

Analisando a situação profissional verificamos que 64% dos educadores fazem parte do Quadro do Agrupamento (n=16), sendo que 36% dos inquiridos fazem parte do Quadro Zona Pedagógica (n=9), concluindo assim, que os docentes deste agrupamento têm uma situação profissional estável.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Quadro Zona Pedagógica	9	36,0	36,0	36,0
Quadro do Agrupamento	16	64,0	64,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Quadro 5 - Constituição da amostra por situação profissional

Gráfico 1 - Constituição da amostra por situação profissional



Em coerência com os dados anteriores, que dizem respeito à formação académica e à situação académica, a maioria dos Educadores de Infância tem mais de 25 anos de serviço (n=16, 64%), sendo notório um crescimento da

representatividade das classes referentes ao número de educadores com maior tempo de serviço.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid -1	1	4,0	4,0	4,0
[15,20[	3	12,0	12,0	16,0
[20,25[	5	20,0	20,0	36,0
[25,,30[	6	24,0	24,0	60,0
[30,35[	9	36,0	36,0	96,0
[35,40[	1	4,0	4,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Quadro 6 - Constituição da amostra por tempo de serviço

No estudo das correlações podemos averiguar que não existe relações significativas entre todas as variáveis identificadoras. A “Idade” e a “Formação académica” são variáveis que não se relacionam entre si, no entanto, verificámos que quanto maior o envelhecimento do corpo docente, menos investimento este tem na sua formação académica. São as variáveis “Tempo de serviço” e “Situação profissional” que aparecem com relações com todas as outras, acompanhadas do envelhecimento do pessoal docente e da estabilidade profissional.

O alto coeficiente encontrado entre as variáveis “Idade”, “Tempo de serviço” e “Situação profissional” é indicador da sinceridade de resposta dos inquiridos, contribuindo desta forma, a confirmação da fidelidade do instrumento de medida.

Assim, podemos verificar que existe uma correlação altamente estatisticamente significativa entre as variáveis “Situação profissional” e a “Idade”, entre as variáveis “Tempo de serviço” e “Idade” e entre as variáveis “Tempo de serviço” e “Situação profissional”. Estas correlações levam-nos às seguintes conclusões: à medida que aumenta a idade, aumenta a estabilidade profissional do docente; à medida que aumenta a idade aumenta o tempo de serviço; e à medida que aumenta o tempo de serviço, aumenta a estabilidade profissional do docente.

Quanto à variável “Situação profissional” verificamos que existe uma correlação negativa com a “Formação académica”, ou seja, quanto maior a estabilidade profissional, menor investimento o inquirido tem na sua formação académica.

Relativamente à variável “Tempo de serviço” constatámos que existe uma correlação negativa com a “Formação académica”, pelo que, quanto maior o tempo de serviço, menor investimento o inquirido tem na sua formação académica.

Matriz 1 - Correlação entre as variáveis identificadoras

Spearman (p)	Idade	Formação Académica	Situação Profissional
Formação Académica	-,338(,098)		
Situação Profissional	,850(,000)	-,492(,012)	
Tempo de serviço	,740(,000)	-,504(,010)	,839(,000)

Como conclusões sumárias da análise dos resultados apresentamos:

1 – Não há relações entre a idade e a formação académica.

2 – Há relações altamente estatisticamente significativas entre o aumento da idade com a estabilidade profissional, entre o aumento da idade com o aumento do tempo de serviço e entre o aumento do tempo de serviço com o aumento da estabilidade profissional.

3 – Há relações negativas entre a estabilidade profissional com o investimento na formação académica e entre o tempo de serviço com o investimento na formação académica.

2.2. Variáveis de valorização conceptual da Expressão Motora

A valorização conceptual da EM investiga as opiniões dos inquiridos sobre a importância da EM para o desenvolvimento global da criança, sobre a importância curricular que a EM deve ter, sobre a sua frequência semanal e sobre a responsabilidade pela lecionação.

Assim, ao nível da importância que os Educadores de Infância atribuem à EM para o desenvolvimento da criança, os resultados destacam-se, com 100% dos docentes a atribuírem grande importância a esta área de domínio, facto igualmente comprovado pelo estudo de Figueiredo (1996).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	25	100,0	100,0	100,0

Quadro 7 - Opinião sobre importância da EM

A mesma unanimidade de respostas já não se verifica relativamente ao nível a que EM desenvolve as crianças, muito embora a percentagem de inquiridos que não partilham a mesma opinião seja consideravelmente baixa.

Na opinião dos inquiridos a Expressão Motora desenvolve a criança ao nível psicológico (n=20, 80%), ao nível social (n=21, 84%), ao nível físico (n=22, 88%), ao nível motor (n=24, 96%) e ao nível cognitivo (n=1, 4%). No entanto, é possível através dos mesmos dados constatar que nem todos os inquiridos têm total conhecimento da importância e dos benefícios desta área de conteúdo.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid -1	5	20,0	20,0	20,0
1	20	80,0	80,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Quadro 8 - EM desenvolve ao nível psicológico

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid -1	4	16,0	16,0	16,0
1	21	84,0	84,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Quadro 9 - EM desenvolve ao nível social

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid -1	3	12,0	12,0	12,0
1	22	88,0	88,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Quadro 10 - EM desenvolve ao nível físico

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid -1	1	4,0	4,0	4,0
1	24	96,0	96,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Quadro 11 - EM desenvolve ao nível motor

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid -1	24	96,0	96,0	96,0
1	1	4,0	4,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Quadro 12 - EM desenvolve ao nível cognitivo

Quando questionados acerca da motivação que as aulas de EM possam proporcionar para as restantes aulas, à exceção de um inquirido todos concordam que as aulas de EM motivam as crianças para as restantes aulas (n=24, 96%).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Não	1	4,0	4,0	4,0
Sim	24	96,0	96,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Quadro 13 - EM motiva as crianças para as restantes aulas

Relativamente à obrigatoriedade da Expressão Motora nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar constatamos que os docentes consideram pertinente a obrigatoriedade da EM nas OCEPE (n=22, 88%), atribuindo assim, uma importância curricular de nível obrigatório e não facultativo.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid -1	1	4,0	4,0	4,0
Não	2	8,0	8,0	12,0
Sim	22	88,0	88,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

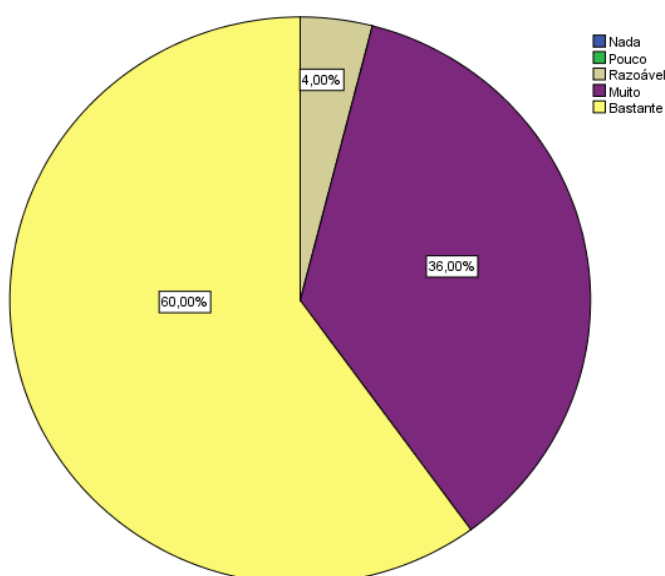
Quadro 14 - Opinião sobre a pertinência da EM nas OCEPE

No que respeita à importância curricular atribuída à Expressão Motora averiguamos que os docentes valorizam esta área de domínio, com 36% dos inquiridos a considerar como muito importante e com 60% a considerar bastante importante.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Razoável	1	4,0	4,0	4,0
Muito	9	36,0	36,0	40,0
Bastante	15	60,0	60,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Quadro 15 - Importância curricular atribuída à EM

Gráfico 2 - Importância curricular atribuída à EM



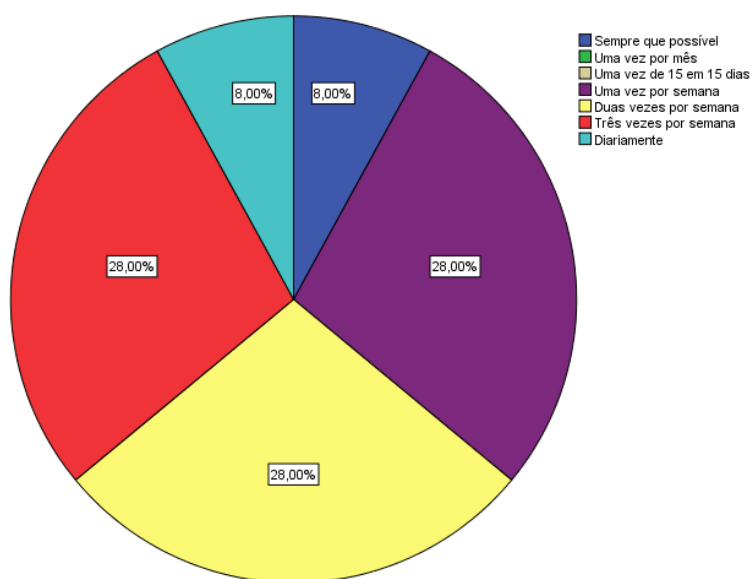
Por outro lado, quando questionados acerca da abordagem curricular da Expressão Motora, não se verifica uma unanimidade entre as opiniões dos docentes, sendo que as mesmas, no parecer dos inquiridos deveriam ser lecionadas apenas uma vez por semana (28%), duas vezes por semana (28%) ou três vezes por semana (28%). Contudo, importa referir que 8% dos docentes consideram que esta área de domínio deveria ser lecionada sempre que possível, enquanto outros 8% consideram que se deveria lecionar diariamente. Todavia, através destes dados verificamos que o corpo docente deste agrupamento considera que a abordagem à área da EM deve ser feita de forma sistemática, com espaços adequados para a atividade.

Desta forma, a opinião dos inquiridos sobre a Expressão Motora é consideravelmente favorável quer em termos de valorização da área curricular quer em termos de frequência semanal, o que parece ser coerente com a importância curricular atribuída.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sempre que possível	2	8,0	8,0	8,0
Uma vez por semana	7	28,0	28,0	36,0
Duas vezes por semana	7	28,0	28,0	64,0
Três vezes por semana	7	28,0	28,0	92,0
Diariamente	2	8,0	8,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Quadro 16 - Opinião da abordagem curricular da EM

Gráfico 3 - Opinião da abordagem curricular da EM



Quando estudamos a opinião dos docentes acerca da responsabilidade pela lecionação da EM, constatámos que a maioria dos Educadores de Infância (60%) considera que a EM deveria ser lecionada pelo Educador de Infância com a coadjuvação de um Professor de Educação Física. Existindo ainda, 16% da amostra que defendem que a EM deveria ser lecionada pelo Professor de Educação Física com a participação do Educador de Infância.

Estes dados revelam que os Educadores de Infância apesar de valorizarem consideravelmente esta área de domínio mostram pouco à vontade na sua lecionação

e pouca autonomia na sua abordagem. Contudo, 20% da amostra responsabiliza-se autonomamente pela lecionação desta área de conteúdo de importância curricular e carácter obrigatório.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid -1	1	4,0	4,0	4,0
Pelo Professor de Educação Física com a participação do Educador de Infância	4	16,0	16,0	20,0
Pelo Educador de Infância com a coadjuvação de um professor de Educação Física	15	60,0	60,0	80,0
Pelo Educador de Infância	5	20,0	20,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Quadro 17 - Opinião acerca da lecionação da EM

No estudo de Figueiredo (1996), também a sua amostra evidenciou o pouco à vontade na lecionação da EEFM, assim como, a pouca autonomia na sua abordagem. Nas palavras do mesmo autor, apesar do resultado apresentado que parece ser algo contraditório, também o é quando confrontado com a ideia generalizada de alguns autores que se interessam pelo assunto, em que defendem que os professores do 1º ciclo são quem devem abordar autonomamente as aulas de EEFM.

Segundo os programas atuais e os documentos normativos pretende-se que tanto os Educadores de Infância como os Professores do 1ºCEB sejam autónomos e capazes de abordar qualquer área de domínio ou curricular. No entanto, analisando os dados apresentados anteriormente, a valorização da área parece ser realmente sentida pois, o regime de auxílio foi o mais escolhido, parecendo que este surge em detrimento da falta de formação na área e no pouco investimento na formação académica. Contudo, 16% da nossa amostra revela uma maior falta de autonomia da abordagem da EM, quando admite que esta área deveria ser lecionada por um especialista da área e apenas com a participação do Educador de Infância. Tal como no estudo de Figueiredo (1996), esta percentagem coloca em dúvida a veracidade dos dados sobre a valorização conceptual da EM, no entanto, ficamos com a ideia que a EM é valorizada pelos restantes inquiridos, existindo a necessidade de averiguar se será a falta de formação na área que resulta neste pouco à vontade e pouca autonomia para a abordagem da EM.

Da análise dos coeficientes de correlação determinados, verificamos não existirem qualquer relação entre as variáveis.

Assim, verificamos que quem defende um grau maior de importância curricular, além de não atribuir uma abordagem semanal mais frequente, não se responsabiliza a si próprio pelo ensino desta área de domínio. Desta forma, para os Educadores de Infância a valorização conceptual da EM não passa pela sua própria responsabilização pelo ensino desta área.

Existem Educadores de Infância que valorizam a frequência semanal da EM sem que valorize na mesma ordem de grandeza a responsabilidade autónoma pela sua abordagem.

Matriz 2 - Valorização conceptual da EM

Spearman (p)	Importância curricular da EM	Frequência semanal	Níveis de responsab.
Idade	,356 (,081)	,203 (,331)	,170 (,415)
Formação Académica	-,278 (,178)	,000 (1,000)	,194 (,352)
Situação Profissional	,269 (,194)	,084 (,691)	-,013 (,950)
Tempo de serviço	,212 (,310)	,045 (,833)	,021 (,920)
Importância curricular da EM		-,045 (,829)	-,134 (,522)
Frequência semanal			,069 (,744)

No que diz respeito às correlações com as variáveis identificadoras, verificamos que a importância curricular atribuída à EM, a opinião da frequência semanal da EM e a responsabilidade de lecionação da área não tem qualquer relação com qualquer variável identificadora.

Assim, verificámos que as variáveis “Idade”, “Formação Académica”, “Situação Profissional” e “Tempo de serviço” não têm qualquer relação com as variáveis de valorização conceptual da EM. Ou seja, os Educadores de Infância não demonstram comportamento sistemático na variação da valorização conceptual, independentemente de terem mais idade ou menos idade, independentemente de terem investido mais ou menos na sua formação académica, independentemente de terem mais ou menos estabilidade profissional e independentemente de terem mais ou menos tempo de serviço.

Por isso podemos concluir que:

1 - Não há qualquer relação entre a importância curricular da EM e a opinião sobre a frequência semanal, assim como, com os níveis de responsabilidade quanto à lecionação da EM.

2 – Não há qualquer relação entre as variáveis de identificação e as variáveis de valorização conceptual da EM.

2.3. Variáveis de valorização na abordagem da Expressão Motora

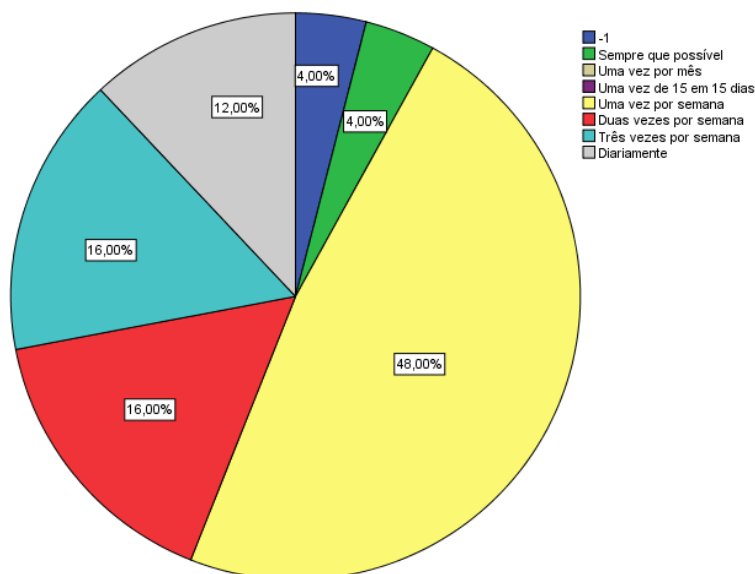
A valorização na abordagem da EM investiga a frequência da abordagem no presente e o tempo de abordagem feito no ano letivo anterior.

Relativamente à frequência com que os Educadores de Infância abordam a EM, a maioria admite que aborda uma vez por semana (n=12, 48%). No entanto, 16% da amostra dizem abordar duas vezes por semana, e por outro lado, outros 16% dizem abordar três vezes por semana. Importa ainda referir que 3 inquiridos (12%) afirmam abordar diariamente esta área de conteúdo, enquanto 1 inquirido (4%) afirma abordar sempre que possível. Contudo, quando este inquirido afirma abordar a EM sempre que possível importaria perceber os motivos para que haja possibilidade de se abordar a EM.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid -1	1	4,0	4,0	4,0
Sempre que possível	1	4,0	4,0	8,0
Uma vez por semana	12	48,0	48,0	56,0
Duas vezes por semana	4	16,0	16,0	72,0
Três vezes por semana	4	16,0	16,0	88,0
Diariamente	3	12,0	12,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Quadro 18 - Regularidade atual da abordagem da EM

Gráfico 4 - Regularidade atual da abordagem da EM



No entanto, a frequência semanal referida no presente é aparentemente maior que a abordagem semanal defendida no ano letivo anterior.

A maioria admite, embora numa percentagem menor, que abordava uma vez por semana (n=10, 40%). No entanto, 20% da amostra dizem que abordavam duas vezes por semana, e por outro lado, 24% dizem que abordavam três vezes por semana. A mesma percentagem de inquiridos (12%) dizem ter abordado diariamente esta área de conteúdo. Sendo que um Educador de Infância estava sem componente letiva.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sem componente letiva	1	4,0	4,0	4,0
Uma vez por semana	10	40,0	40,0	44,0
Duas vezes por semana	5	20,0	20,0	64,0
Três vezes por semana	6	24,0	24,0	88,0
Diariamente	3	12,0	12,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Quadro 19 - Regularidade da abordagem da EM no ano letivo anterior

Ao nível da valorização conceptual, ao compararmos numa primeira análise com estes dados de valorização real, notámos que os Educadores de Infância defendem uma maior frequência semanal mas, não o fazem com a mesma frequência semanal real.

Da análise dos coeficientes de correlação determinados, verificamos não existirem qualquer relação entre as variáveis identificadoras e as variáveis de valorização (real) na abordagem da EM.

Assim, verificámos que as variáveis “Idade”, “Formação Académica”, “Situação Profissional” e “Tempo de serviço” não têm qualquer relação com as variáveis de valorização real da EM. Ou seja, os Educadores de Infância não demonstram comportamento sistemático na variação da valorização real, independentemente de terem mais ou menos idade, independentemente de terem investido mais ou menos na sua formação académica, independentemente de pertencerem ao Quadro do Agrupamento ou ao QZP e independentemente de terem mais ou menos tempo de serviço. Verificamos ainda que à medida que o corpo docente investe na sua formação e aumenta o seu tempo de serviço, abordam com menor frequência a EM, pelo menos no que respeita ao ano letivo anterior e ao atual. Assim como, à medida que o corpo docente envelhece com menor frequência abordaram a EM no ano letivo anterior.

Deste modo, confirmam-se um conjunto de condições para uma abordagem cada vez menos frequente da EM no concelho de Viseu:

- ter mais idade;
- ter investido mais na sua formação académica;
- ter mais tempo de serviço.

Do ponto de vista prático não parece existir influência da idade, formação académica, situação profissional e tempo de serviço o que é facilmente justificado através das características da nossa amostra, isto porque, a idade dos inquiridos encontra-se entre os 42 anos e os 57 anos, não podendo haver uma comparação significativa entre docentes mais novos e mais velhos. Desta forma, nenhuma variável identificadora se destaca como variável de desvalorização ou de valorização.

Relativamente às variáveis “Importância curricular da EM” e “Níveis de responsabilização pela lecionação da EM”, verificarmos não terem qualquer tipo de relação com as variáveis de valorização real da EM. O que indica que os Educadores de Infância independentemente de atribuírem mais ou menos importância curricular da EM e independentemente de atribuírem maior ou menor autonomia na abordagem da EM, estes não demonstram um comportamento constante com as variáveis de valorização real da EM.

No entanto, verificámos uma relação significativamente positiva entre a variável de opinião da frequência semanal da EM e a variável de frequência da

abordagem atual da EM. Desta forma, os Educadores de Infância que conceptualmente valorizam a abordagem semanal da EM são os que valorizam a abordagem da EM no ano letivo atual.

É de evidenciar que os dados apontam para que se interprete a falta de correlação significativa entre a frequência semanal e a abordagem no ano letivo anterior no sentido de existirem Educadores de Infância que defendem conceptualmente grandes frequências semanais e a frequência da abordagem da EM ser menor no ano letivo anterior.

Verificamos ainda que existe uma relação positiva entre a frequência da abordagem da EM atualmente e no ano letivo anterior, ou seja, os inquiridos demonstram um comportamento sistemático de variação entre as duas variáveis de valorização real.

Matriz 3 - Valorização na abordagem da EM

Spearman (p)	Abordagem atual	Abordagem ano letivo anterior
Idade	-,033 (,875)	,356 (,081)
Formação Académica	-,246 (,237)	-,080 (,703)
Situação Profissional	,006 (,977)	,121 (,565)
Tempo de serviço	-,124 (,554)	-,097 (,645)
Importância curricular da EM	-,053 (,802)	,007 (,975)
Frequência semanal	,499 (,011)	,384 (,058)
Níveis de responsab.	-,096 (,648)	-,146 (,486)
Abordagem atual		,519 (,008)

Assim, concluímos que:

- 1- Não há qualquer relação com as variáveis identificadoras e as variáveis de valorização real na abordagem da EM.
- 2- As variáveis “Importância curricular da EM” e “Níveis de responsabilização pela lecionação da EM” não têm qualquer relação com as variáveis de valorização real na abordagem da EM, assim como, entre a variável da opinião da

frequência semanal da EM e a regularidade de frequência semanal da EM no ano letivo anterior.

- 3- *Há relação significativamente positiva entre as variáveis de opinião da frequência semanal da EM e a de frequência da abordagem atual da EM e entre a regularidade da abordagem atual da EM e a abordagem da EM no ano letivo anterior.*

2.4. Variáveis de formação na Expressão Motora

As variáveis de formação na EM investigam o número de ações de formação, instituição em que fez a formação; grau de segurança sentida na formação; grau de segurança para a abordagem da EM; grau de conhecimento das metas de aprendizagem; ações de formação que são pertinentes frequentarem; opinião das condições do JI e opinião dos materiais didáticos para a lecionação da EM.

A preocupação e necessidade de formação contínua nesta área faz transparecer a atitude dos docentes relativamente à mesma, daí procurarmos perceber as formações realizadas na área.

No que diz respeito à participação em ações de formação na área, a maioria dos Educadores de Infância respondeu que não frequentou nenhuma (64%), enquanto 32% afirmaram ter participado em pelo menos numa ação de formação ligada à área da EM, contudo à medida que o número de ações frequentadas cresce, decresce a sua frequência, evidências também registadas nos estudos de Figueiredo (1996).

Este facto poderá decorrer basicamente de dois níveis de consequências:

1 – A formação inicial foi suficiente para se sentirem seguros na abordagem da EM;

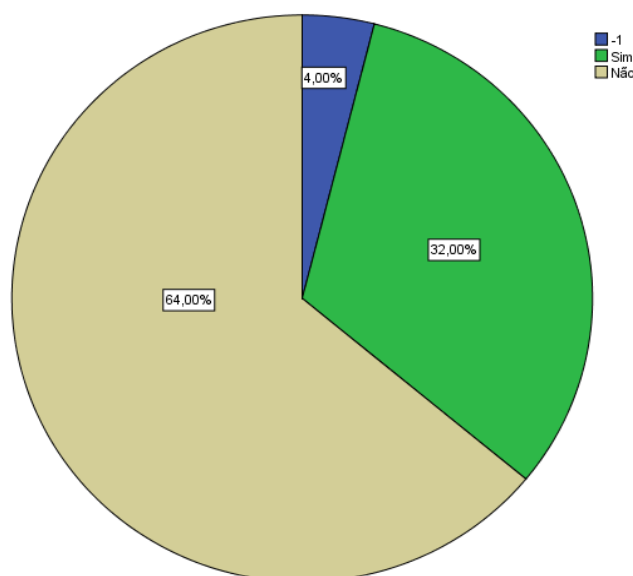
2 – Consideram a EM como uma área de conteúdo de menor importância, não havendo necessidade de apostar numa formação contínua nesta área.

Procuraremos voltar a este assunto mais à frente, ao estudarmos o grau de segurança sentido para a abordagem da EM, assim como, o grau de conhecimento que têm face às metas de aprendizagem, relativamente ao mesmo domínio.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	-1	1	4,0	4,0	4,0
	Sim	8	32,0	32,0	36,0
	Não	16	64,0	64,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

Quadro 20 - Participação em ações de formação

Gráfico 5 - Participação em ações de formação



Relativamente aos 32% dos inquiridos que dizem já ter participado em ações de formação, 12% afirma ter participado em apenas uma ação de formação, 8% em duas ações de formação, 4% em três ações de formação e 4% em várias ações de formação. Dos resultados encontrados, a maioria frequentou uma ação de formação, o que não deixa de ser muito pouco atendendo às variáveis identificadoras da amostra.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	-1	18	72,0	72,0	72,0
	Uma formação	3	12,0	12,0	84,0
	Duas formações	2	8,0	8,0	92,0
	Três formações	1	4,0	4,0	96,0
	Várias	1	4,0	4,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

Quadro 21 - Número de participações em ações de formação

No que diz respeito às instituições em que foram feitas essas ações de formação, verificámos que os inquiridos as realizaram em instituições diferentes.

As instituições frequentadas nessas ações de formação foram a VisProf, centros de formação, Escola Normal de Educadores de Infância, Centro de formação da Guarda, Associação Nacional de Professores – Anpeb, Escola Superior de Educação de Viseu e Sindicato dos Professores da Região Centro.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid -1	18	72,0	72,0	72,0
VisProf	1	4,0	4,0	76,0
Centros de formação	1	4,0	4,0	80,0
Escola Normal de Educadores de Infância	1	4,0	4,0	84,0
Centro de formação da Guarda	1	4,0	4,0	88,0
Associação Nacional de Professores-Anpeb	1	4,0	4,0	92,0
Escola Superior de Educação de Viseu	1	4,0	4,0	96,0
Sindicato dos Professores da Região Centro	1	4,0	4,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Quadro 22 - Instituições das ações de formação

Tendo em conta a preocupação e necessidade de uma formação contínua na área destes inquiridos, procuramos saber o grau de segurança sentido por estes 32% durante a participação nas ações de formação. Assim, verificámos que 12% classificou o grau de segurança sentido como “Razoável”, 16% como “Muito” e 4% como “Bastante”.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid -1	17	68,0	68,0	68,0
Razoável	3	12,0	12,0	80,0
Muito	4	16,0	16,0	96,0
Bastante	1	4,0	4,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Quadro 23 - Grau de segurança sentida na formação

No entanto, analisando o grau de segurança que os Educadores de Infância sentem quando abordam a EM identificámos que existe uma grande percentagem de educadores com sentimento de uma formação insuficiente, apesar de 48% da nossa amostra se sentirem razoavelmente seguros. Por outro lado, 24% classifica como “Muito” e apenas 8% classifica como “Bastante”. Para além de constatarmos que um inquirido (4%) classifica como “Pouco” o grau de segurança que sente ao abordar a EM, apuramos que 16% (n=4) da nossa amostra não respondeu a esta questão. Dados igualmente constatados no estudo de Figueiredo (1996), em que os docentes consideram que a formação inicial não foi suficiente para responderem ao novo programa.

Neste sentido, à medida que o grau de segurança para a lecionação da EM cresce, decresce o seu sentimento de segurança. Tal facto, no nosso entender, poderá estar influenciado devido às variáveis identificadoras da amostra, ou seja, devido à idade, ao tempo de serviço, ao investimento na formação académica, à situação académica, a até mesmo, devido à instituição de formação inicial, que aqui não foi permitido analisar.

No entanto, os mesmos dados venham corroborar a hipótese de que os Educadores consideram a formação inicial como suficiente para a abordagem da EM, e que existe sim uma necessidade de formação contínua na área, embora não seja feita.

Desta forma, como primeiras conclusões podemos confirmar que:

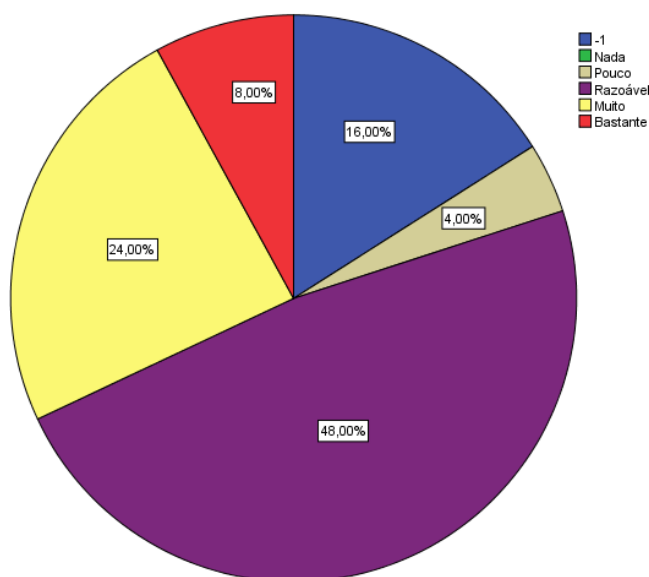
- Os Educadores de Infância poderão não valorizar com a mesma coerência a Expressão Motora, conceptualmente e na realidade;
- A formação inicial não é suficiente para uma abordagem segura desta área de domínio;
- Não existe uma aposta na formação contínua, apesar dos documentos normativos alertarem para essa necessidade e dever de qualquer profissional;
- As variáveis identificadoras poderão justificar o grau de segurança sentido na abordagem da EM.

O grau de segurança que sentem para a abordagem da EM acaba por ser a opinião final neste contexto de formação, desde um nível de desconhecimento das MA até ao sentimento de que têm uma formação inicial inadequada. Contudo, discutiremos estes dados mais à frente.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid -1	4	16,0	16,0	16,0
Pouco	1	4,0	4,0	20,0
Razoável	12	48,0	48,0	68,0
Muito	6	24,0	24,0	92,0
Bastante	2	8,0	8,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Quadro 24 - Grau de segurança na abordagem da EM

Gráfico 6 - Grau de segurança na abordagem da EM



Para aprofundarmos a nossa investigação, solicitámos ainda à nossa amostra para classificarem o conhecimento que têm face às metas de aprendizagem, relativamente ao domínio da EM.

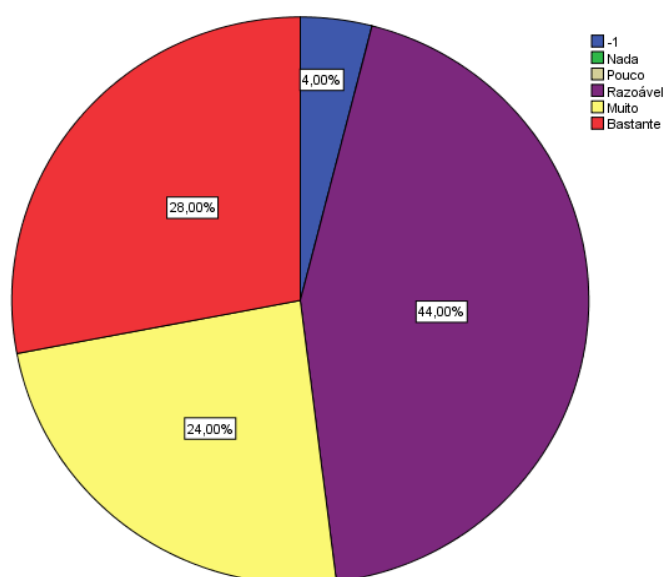
Conferimos que a maioria dos inquiridos (n=11, 44%) classifica como “Razoável”, enquanto 24% classifica como “Muito” e 28% classifica como “Bastante”.

Mais uma vez os dados obtidos levam-nos a afirmar que os educadores sentem-se apenas com formação suficiente para abordarem a EM de acordo com o programa estabelecido. Os mesmos dados, juntamente com a análise do grau de segurança sentido na sua abordagem, vêm corroborar os dados recolhidos acerca da valorização conceptual da EM pois, apesar de atribuírem uma importância curricular de nível obrigatório e não facultativo e de cerca de 60% da amostra afirmar que valoriza consideravelmente esta área de domínio, os educadores de infância apenas têm um conhecimento razoável das metas de aprendizagem.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid -1	1	4,0	4,0	4,0
Razoável	11	44,0	44,0	48,0
Muito	6	24,0	24,0	72,0
Bastante	7	28,0	28,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Quadro 25 - Grau de conhecimento das metas de aprendizagem da EM

Gráfico 7 - Grau de conhecimento das metas de aprendizagem da EM



Por outro lado, 100% da nossa amostra afirma realizar as atividades de EM de acordo com os conteúdos mencionados nas metas de aprendizagem. O que leva a levantar algumas questões relativamente à prática-pedagógica do docente tendo em conta que os mesmos (48%) afirmam ter apenas um conhecimento razoável das metas de aprendizagem.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	25	100,0	100,0	100,0

Quadro 26 - Realização das atividades de EM de acordo com MA

No entanto, as preocupações com os temas de formação que gostariam de frequentar, permitem interpretar os dados anteriormente referidos de forma mais profunda.

Constatamos que a maior parte dos educadores (48%) concentrou-se na escolha de ações de formação de aprofundamento dos conteúdos programáticos e planificação de atividades, sendo estas as que demonstram mais dificuldades. Quanto às ações de formação referentes à orientação e gestão de aula 40% da amostra selecionou como uma das ações que mais se adequavam às suas necessidades. Apenas 8% da amostra demonstrou ter interesse em frequentar ações de formação no âmbito da avaliação, e por outro lado, 8% afirma não sentir necessidade em frequentar ações de formação.

Neste sentido, apesar de 64% dos inquiridos afirmar não ter participado em nenhuma ação de formação na área, estes reconhecem a necessidade de uma formação contínua, no que diz respeito à área de domínio aqui em estudo.

Importa ainda referir que os 48% dos inquiridos que afirmam necessitar de ações de formação em aprofundamentos dos conteúdos programáticos vem confirmar os dados anteriormente apresentados acerca do grau de conhecimento que têm relativamente às metas de aprendizagem, e que vemos aqui reconhecidos pelos educadores de infância como uma necessidade.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid -1	13	52,0	52,0	52,0
1	12	48,0	48,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Quadro 27 - Formações em aprofundamentos dos conteúdos programáticos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid -1	13	52,0	52,0	52,0
1	12	48,0	48,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Quadro 28 - Formações em planificação de atividades

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid -1	15	60,0	60,0	60,0
1	10	40,0	40,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Quadro 29 - Formações em orientação e gestão de aula

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid -1	23	92,0	92,0	92,0
1	2	8,0	8,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Quadro 30 - Formações em avaliação

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid -1	23	92,0	92,0	92,0
1	2	8,0	8,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Quadro 31 - Nenhuma formação

Na opinião dos Educadores de Infância, os Jardins de Infância em que se encontram a trabalhar reúnem condições para a lecionação da EM (80%) e têm materiais didáticos apropriados (72%).

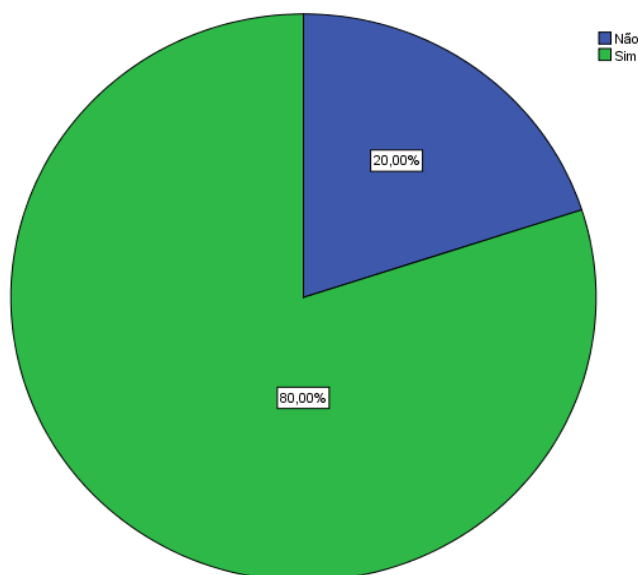
Por outro lado, importa referir aqui um outro estudo de Figueiredo (1996b, cit. por Figueiredo, 1996) acerca dos espaços e apetrechamento para a EF nas escolas, feito com base na identificação dos professores do 1º ciclo, em que o autor nota que, se por um lado só oito por cento das escolas é que não referiram ter qualquer espaço coberto ou descoberto para a prática da EF, por outro, só em 2% das escolas é que teremos condições mínimas para uma abordagem coerente com os novos programas e com os devidos apetrechamentos.

Apesar de neste estudo os educadores de infância referirem que os jardins-de-infância reúnem as condições necessárias para a abordagem da EM, acreditamos que esta será uma problemática em muitas instituições, quer de educação pré-escolar quer de 1ºCEB.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	5	20,0	20,0	20,0
	Sim	20	80,0	80,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

Quadro 32 - Opinião dos EI das condições dos JI

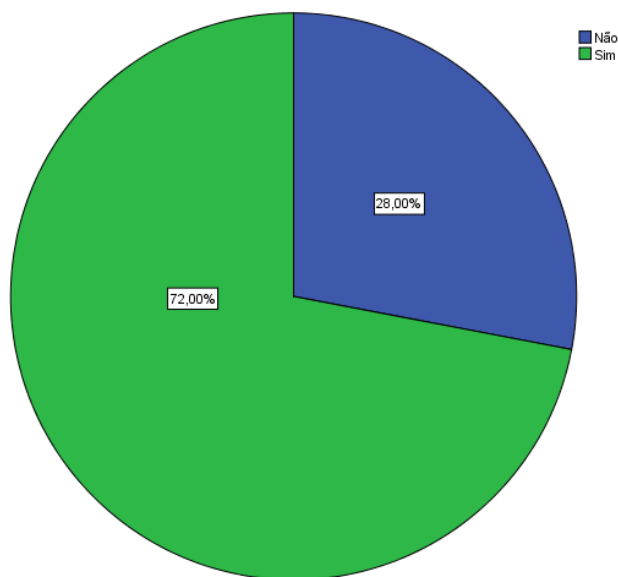
Gráfico 8 - Opinião dos EI acerca das condições dos JI



		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	7	28,0	28,0	28,0
	Sim	18	72,0	72,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

Quadro 33 - Opinião dos EI acerca dos materiais didáticos

Gráfico 9 - Opinião dos EI acerca dos materiais didáticos



Os dados obtidos no âmbito das correlações entre as variáveis identificadoras e as variáveis de formação venham constatar que apenas a variável “Opinião das condições do JI” reúne coeficientes de relação positivos com as variáveis “Idade” e “Situação profissional”. Estes resultados determinam que à medida que os Educadores de Infância ficam mais idade e que têm uma situação profissional mais estável têm tendência para considerar que os Jardins de Infância reúnem condições para a lecionação da EM. Ao passo que quanto menor é o investimento na formação académica maior é a propensão para encarar as condições dos JI como insuficientes para a lecionação da EM, concluindo-se assim que a formação académica vai influenciando negativamente a valorização da formação na EM.

Do ponto de vista prático, verificámos que a variável “Tempo de serviço” não tem qualquer relação com as variáveis de formação, ou seja, independentemente dos educadores de infância terem mais ou menos tempo de serviço não demonstram um comportamento sistemático de formação na área. O que pode ser facilmente justificado, atendendo a que 64% da nossa amostra tem mais de 25 anos de serviço, não podendo ser comparado de forma significativa com docentes que tenham menos tempo de serviço. Não se destaca, portanto, como uma variável de desvalorização ou de valorização de formação na área.

Relativamente às variáveis “Idade”, “Formação académica” e “Situação profissional”, verificámos que não têm qualquer relação com as variáveis de valorização de formação na EM, à exceção da variável “opinião das condições do JI”.

Logo, os Educadores de Infância não demonstram comportamento sistemático na variação de valorização de formação na EM, independentemente de terem mais ou menos idade, independentemente de terem investido mais ou menos na sua formação académica e independentemente de terem mais ou menos estabilidade profissional.

Matriz 4 - Correlações entre as variáveis identificadoras e as variáveis de formação

Spearman (p)	Idade	Formação Académica	Situação Profissional	Tempo de serviço
Frequência em ações de formação	,356 (,081)	-,278 (,178)	,269 (,194)	,212 (,310)
Grau de segurança a lecionar	,203 (,331)	,000 (1,000)	,084 (,691)	,045 (,833)
Grau de conhecimento da MA	,170 (,415)	,194 (,352)	-,013 (,950)	,021 (,920)
Opinião das condições do JI	,472 (,017)	-,431 (,031)	,458 (,021)	,388 (,055)
Condições dos materiais didáticos	,259 (,212)	,259 (,212)	-,044 (,835)	,132 (,528)

Através dos dados correlacionais verificámos que as variáveis de valorização conceptual e as variáveis de formação não se relacionam entre si. O que nos leva a concluir que os Educadores de Infância não demonstram comportamento sistemático na variação de valorização de formação na EM, independentemente de atribuírem maior ou menor importância curricular ao domínio da EM, independentemente de defenderem maior ou menor abordagem curricular e independentemente de assumirem maior ou menor responsabilização para a leção da EM. Não se destacam, portanto, como variáveis de desvalorização ou de valorização de formação na área.

Matriz 5 - Correlações entre as variáveis de valorização conceptual e as variáveis de formação

Spearman (p)	Importância curricular da EM	Frequência semanal	Níveis de responsab.
Frequência em ações de formação	,072 (,733)	-,058 (,782)	,231 (,266)
Grau de segurança a lecionar	,030 (,886)	-,288 (,163)	,201 (,336)
Grau de conhecimento da MA	,103 (,624)	,263 (,204)	,139 (,508)
Opinião das condições do JI	,258 (,213)	,065 (,759)	-,008 (,970)
Condições dos materiais didáticos	,259 (,212)	-,236 (,255)	,126 (,547)

Da análise dos coeficientes de correlação determinados, verificamos não existirem qualquer relação entre as variáveis de formação e as variáveis de valorização (real) na abordagem da EM.

Assim, verificámos que as variáveis “Abordagem atual” e “Abordagem ano letivo anterior” não têm qualquer relação com as variáveis de formação da EM. Ou seja, os Educadores de Infância não demonstram comportamento sistemático na variação da valorização na formação, independentemente de abordarem com maior ou menor frequência a EM no presente e no ano letivo anterior.

Matriz 6 - Correlações entre as variáveis de valorização real e as variáveis de formação

Spearman (p)	Abordagem atual	Abordagem ano letivo anterior
Frequência em ações de formação	-,054 (,797)	-,099 (,637)
Grau de segurança a lecionar	-,322 (,117)	-,330 (,107)
Grau de conhecimento da MA	,175 (,402)	,248 (,231)
Opinião das condições do JI	,037 (,861)	,065 (,757)
Condições dos materiais didáticos	-,257 (,215)	-,226 (,277)

Através da Matriz 7 averiguámos que apenas existe uma correlação positiva entre as variáveis “Grau de segurança a lecionar” e “Grau de conhecimento da MA”, o que significa que à medida que aumenta o grau de segurança sentido pelos educadores de infância para lecionar, aumenta o grau de conhecimento que os docentes têm face às metas de aprendizagem.

Podemos inferir, através destes dados e dos anteriores, que embora em termos gerais os educadores valorizem a Expressão Motora curricularmente, a sua formação (inicial e contínua) não é suficiente para uma abordagem de acordo com os documentos normativos da Educação Pré-Escolar.

Os mesmos dados evidenciam que a formação docente não é imparcial e parece-nos que é não pelo facto de se realizarem ações de formação na área ou por se incluir nos planos de estudos da formação inicial docente que os educadores passarão a evidenciar segurança na abordagem desta área de domínio.

Matriz 7 - Correlações entre variáveis de formação

Spearman (p)	Grau de segurança a lecionar	Grau de conhecimento da MA	Opinião das condições do JI	Condições dos materiais didáticos
Frequência em ações de formação	-,265 (,200)	-,309 (,133)	,223 (,284)	,132 (,528)
Grau de segurança a lecionar		,445 (,026)	-,290 (,160)	,225 (,280)
Grau de conhecimento da MA			,000 (1,000)	-,151 (,470)
Opinião das condições do JI				,134 (,524)

A concluir:

1 - *Existe relações significativamente positivas entre as variáveis opinião das condições do JI e as variáveis idade e situação profissional.*

2 - *Há relações negativas entre a variável de formação académica e a variável de opinião das condições dos JI.*

3 - *Não há qualquer relação entre as variáveis frequência em ações de formação, grau de segurança a lecionar, grau de conhecimento da MA e condições dos materiais didáticos com as variáveis identificadoras.*

4 - *A variável tempo de serviço não tem qualquer relação com as variáveis de formação.*

5 - *Não há qualquer relação entre as variáveis de valorização conceptual e as variáveis de formação.*

6 - *Não há qualquer relação entre as variáveis de valorização real na abordagem da EM e as variáveis de formação.*

7 - *Há relação significativamente positiva entre as variáveis grau de conhecimento da MA e o grau de segurança a lecionar.*

8 - *As variáveis frequência em ações de formação, grau de conhecimento da MA e opinião das condições do JI não se relacionam entre si.*

CONCLUSÃO

Apesar de ao longo do documento fazermos referência de algumas conclusões, consideramos que este é o espaço ideal para fazermos uma retrospectiva sobre o mesmo, salientando apenas os aspetos que nos parecem mais pertinentes.

Contudo, antes de passarmos às conclusões propriamente ditas, impõe-se-nos o reconhecimento de algumas limitações. Por um lado, a pesquisa intensiva numa instituição educativa permite revelar parte da realidade, mas os conhecimentos dela decorrentes não podem ser automaticamente transpostos para outras realidades.

Relativamente ao nosso trabalho de investigação, tendo em conta que 100% da nossa amostra é do sexo feminino, estamos cientes que a maioria do corpo docente deste nível de ensino, e do concelho de Viseu, também são do sexo feminino. Constatamos que o corpo docente está cada vez mais envelhecido, sendo esta problemática justificada com a atual situação do país, com o aumento da idade da reforma e o desemprego jovem de recém-formados. No caso da nossa amostra, verificamos que a classe de idades mais representada encontra-se entre os 50 e os 55 anos (40%), apresentando 64% mais de 25 anos de serviço, daí que apresentem uma situação profissional estável, visto que 64% pertencem ao Quadro do Agrupamento.

Notámos relações altamente significativas entre o aumento da idade com a estabilidade profissional, entre o aumento da idade com o aumento do tempo de serviço e entre o aumento do tempo de serviço com o aumento da estabilidade profissional. Por outro lado, encontrámos relações negativas entre a estabilidade profissional com o investimento na formação académica e entre o tempo de serviço com o investimento na formação académica. Não encontrámos relações entre a idade e a formação académica. Logo, a situação profissional e o tempo de serviço influencia negativamente a formação académica. Ao passo que a idade influencia positivamente a situação profissional e o tempo de serviço, assim como este último influencia positivamente a situação profissional.

No contexto da valorização conceptual da EM, se 100% dos educadores atribuem grande importância da EM para o desenvolvimento global da criança, já são 60% os que lhe atribuem grande importância curricular. No entanto, importa realçar que 8% da nossa amostra não consideram pertinente a obrigatoriedade da EM nas OCEPE. Curiosamente, apesar das opiniões se dividirem no que respeita à abordagem semanal da EM, verificamos que o corpo docente deste agrupamento

considera que a abordagem à área deve ser feita de forma sistemática, com espaços adequados para a atividade.

Assim, concluímos que existem educadores que atribuem grande importância curricular à EM para o desenvolvimento da criança e que, embora não lhe reconheçam a relevância curricular de outras áreas de conteúdo, assumem também uma abordagem sistemática, com espaços adequados.

Os valores dos dados anteriores são corroborados pelo facto de 16% dos educadores defenderem a sua substituição na leção da EM. Se apenas 20% se responsabiliza autonomamente, há que evidenciar que 60% assume o regime de coadjuvação, não se desresponsabilizando totalmente desse ensino. Estes dados revelam que os Educadores de Infância, apesar de valorizarem consideravelmente esta área de domínio, evidenciam pouco à vontade na sua leção e pouca autonomia na sua abordagem.

Não encontramos qualquer relação entre a importância curricular da EM e a opinião sobre a frequência semanal, assim como, com os níveis de responsabilidade quanto à leção da EM. O mesmo acontece com as variáveis de identificação e as variáveis de valorização conceptual da EM. Neste sentido, as variáveis identificadoras não influenciam positiva ou negativamente as variáveis de valorização conceptual da EM. Importa referir que estes resultados se verificam devido às características da nossa amostra, isto porque, atendendo a que a idade dos inquiridos encontra-se entre os 42 anos e os 57 anos, não temos dados significativos para uma comparação entre os docentes mais velhos e mais novos, assim como, entre os docentes que têm mais ou menos tempo de serviço ou entre os docentes com mais ou menos estabilidade profissional.

No contexto de valorização (real) na abordagem da EM, é de evidenciar que 40% afirma que abordava uma vez por semana, 20% duas vezes por semana, 24% três vezes por semana e 12% diariamente. Por outro lado, atualmente, 48% dos educadores afirma abordar uma vez por semana, 16% aborda duas vezes por semana, 16% aborda três vezes por semana, 12% aborda diariamente e 4% aborda sempre que possível. Desta forma, os Educadores de Infância que conceptualmente valorizam a abordagem semanal da EM são os que abordam a EM no ano letivo atual.

Assim, concluímos que não há relação entre as variáveis identificadoras e as variáveis de valorização (real) na abordagem da EM. Por outro lado, encontramos relações positivas entre as variáveis de opinião da frequência semanal e a frequência da abordagem atual e entre a regularidade da abordagem atual e a abordagem no ano letivo anterior. Verificámos ainda que as variáveis “Importância

curricular da EM” e “Níveis de responsabilização pela lecionação da EM” não têm qualquer relação com as variáveis de valorização (real) na abordagem, assim como, a variável da opinião da frequência semanal e a regularidade de frequência semanal no ano letivo anterior.

Logo, as variáveis identificadoras não influenciam positiva ou negativamente as variáveis de valorização na abordagem da EM. Ao passo que a opinião da frequência semanal influencia positivamente a abordagem da EM atualmente e esta influencia positivamente a abordagem no ano letivo anterior.

Finalmente, no contexto da formação, em primeira instância é de referir que 64% dos educadores não referiram a frequência de qualquer ação de formação enquanto 32% frequentou pelo menos uma ação de formação na área, sendo que à medida que o número de ações frequentadas cresce, decresce a sua frequência.

Se 24% dos educadores de infância manifestam um sentimento de segurança suficiente ou mais para a abordagem da EM, é de realçar que existe uma grande percentagem de educadores (48%) com sentimento de formação insuficiente. Neste sentido, à medida que o grau de segurança para a lecionação da EM cresce, decresce o seu sentimento de segurança. Os mesmos valores corroboram a hipótese de que os Educadores consideram a formação inicial como suficiente para a abordagem da EM, e que existe sim uma necessidade de formação contínua na área, embora não seja feita. Neste sentido, apesar de 64% dos inquiridos afirmar não ter participado em nenhuma ação de formação na área, estes reconhecem a necessidade de uma formação contínua, no que diz respeito à área de domínio aqui em estudo.

Se 100% dos educadores afirmam realizar as atividades de EM de acordo com os conteúdos mencionados nas MA, apenas 48% afirmam ter apenas um conhecimento razoável das metas de aprendizagem. Estes valores são confirmados quando os mesmos 48% afirmam necessitar de ações de formação em aprofundamentos dos conteúdos programáticos.

Dos dados correlacionais conclui-se que entre as variáveis identificadoras e as variáveis de formação venham constatar que apenas a variável “Opinião das condições do JI” reúne coeficientes de relação positivos com as variáveis “Idade” e “Situação profissional”; que a variável “Tempo de serviço” não tem qualquer relação com as variáveis de formação; que há relações negativas entre a variável de formação académica e a variável de opinião das condições dos JI; e que não há qualquer relação entre as variáveis frequência em ações de formação, grau de segurança a lecionar, grau de conhecimento da MA e condições dos materiais didáticos com as variáveis identificadoras.

Não encontramos qualquer relação entre as variáveis de valorização conceptual e as variáveis de formação, assim como, entre as variáveis de valorização real na abordagem da EM.

No que respeita às correlações encontradas entre as variáveis de formação verificámos que há relação significativamente positiva entre as variáveis grau de conhecimento da MA e o grau de segurança a lecionar. No entanto, as variáveis frequência em ações de formação, grau de conhecimento da MA e opinião das condições do JI não se relacionam entre si.

Em suma, e atendendo ao objetivos do nosso estudo, verificámos que os educadores de infância valorizam conceptualmente a Expressão Motora. E embora não lhe reconheçam a relevância curricular de outras áreas de conteúdo, assumem uma abordagem sistemática, com espaços adequados.

Contudo, apesar de valorizarem consideravelmente esta área de domínio, evidenciam pouco à vontade na sua lecionação e pouca autonomia na abordagem.

Verificámos também que existe pouco interesse em ações de formação na área, embora estes reconheçam a necessidade de uma formação contínua. O estudo aqui apresentado não evidencia fatores que possam influenciar a não abordagem da Expressão Motora.

CONCLUSÃO GERAL

Apesar das ideias apresentadas neste documento ter como foco apenas uma área de conteúdo num nível de ensino que é a primeira etapa da educação básica, importa partilhar algumas das ideias defendidas do que é ser um bom profissional docente, e daquilo que está para além do debitar de conhecimentos em contexto de sala de atividades/aula.

Ser pedagogo, na atualidade, implica lidar com problemas desconhecidos, ou seja, problemas sociais que se manifestam e exigem respostas em contexto escolar: a inclusão, a educação sexual, a prevenção da toxicod dependência, a formação cívica, a língua portuguesa como segunda língua, a educação intercultural, a educação ambiental, exigindo à escola um desempenho de novas tarefas na socialização das crianças, dos adolescentes e dos jovens, na promoção do seu desenvolvimento individual e na realização da sua instrução.

Estas novas funções inevitavelmente traduziram alterações na docência, nos papéis desempenhados pelo pedagogo, provocando o alargamento e diversificação da função docente. Neste sentido, engana-se quem pretende centrar a formação dos educadores ou professores exclusivamente no ensino de matérias e, por extensão, nas didáticas específicas. Quando se centra na mediação do professor entre a matéria e o aluno, ignora-se todas as outras condicionantes do processo ensino-aprendizagem e os contextos de aprendizagem, nomeadamente os familiares, os sociais e os culturais e reduz-se as aprendizagens escolares aos conteúdos curriculares.

Pretende-se que as crianças se desenvolvam de forma global respeitando ao mesmo tempo as suas características individuais, no sentido de estas se desenvolverem como seres compreensivos e benevolentes, inseridos numa sociedade.

É neste sentido, que importa fazer referência ao conceito de currículo. Contudo, numa breve análise à sua perspetiva histórica percebemos a razão de existir diferentes conceções, que curiosamente ou não, emergem em função do tempo e do espaço social, político e cultural. É por isso, que se torna um pouco sarcástico falar-se de currículo e educação inclusiva pois, sabe-se que a escola desde os seus primórdios foi quem diferenciou aqueles que poderiam fazer parte dela, e que por si só tinham uma postura de indiferença à diferença. Esta quase sempre “rotulou” muitos dos seus alunos como tendo falta de motivação, indisciplina ou falta de inteligência, não se preocupando em averiguar quais os seus problemas na realidade.

Assim, um dos dilemas associados ao impedimento de inclusão, para além da sociedade é o currículo, pois este deveria ser um dos primeiros a sofrer alterações, no que diz respeito à educação, mas que pelo contrário é utilizado como uma das justificações para se manter a instituição escolar como está. Paulo Freire é um dos maiores críticos no que ao currículo diz respeito, questiona a sua validade pois, sendo este definido pelos chamados “poderosos”, como pode este responder às necessidades de cada indivíduo? E como podemos falar em educação inclusiva quando a escola é a primeira a oprimir os “oprimidos”?

Será então necessária uma gestão pedagógica muito mais complexa do que é feita habitualmente. Logo, o currículo deveria preocupar-se com estratégias, métodos e formações que permitam uma melhor adaptação à heterogeneidade das crianças, mantendo os conteúdos mínimos da escolaridade básica, pois estes são o limite para a diferenciação e não é negociável que alguns desses conteúdos e competências não possam ser atingidos (Rodrigues, 2003).

É importante que a sociedade compreenda que a presença física nada tem a ver com inclusão quando se coloca de parte as necessidades às quais não se presta atenção. Estar incluído é muito mais do que uma presença física, é um sentimento e uma prática mútua de presença entre a escola e a criança. É o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele (Rodrigues, 2003).

Desde cedo estas ideias foram discutidas, embora nunca tidas em consideração, Pestalozzi (1792), Vittorino da Feltre (1423), Paulo Freire (1960) e Rudolf Steiner (1919), são alguns autores que defendem uma educação de igualdade, de respeito à individualidade de cada um, reconhecendo deste modo o indivíduo como ser humano, redescobrimo os seus próprios valores em busca da libertação de forças que oprimem, e caminhando deste modo na direção de um ser pleno de cidadania.

Tendo em conta que a criança ao transitar da sociedade de tipo comunitário, que é a família, para a de tipo societário, que é a escola, cada criança arrasta não só a sua cultura, a sua afetividade e o seu ritmo de trabalho, como também a sua linguagem. Não sendo a mesma linguagem de diversos estratos ou grupos sociais, cada um tipifica padronizações de comportamentos e atitudes, traduzindo-os num nível de fala distinto, ou seja, são afetados por certos meios. Não se trata de “linguagens boas” ou “linguagens más”, ou de linguagens “mais capazes” ou “menos capazes”. Trata-se sim de códigos, restritos ou elaborados, traduzidos numa atitude de menosprezo quanto à uniformidade linguística.

Assim, é importante que desde muito cedo as crianças desenvolvam atitudes compreensivas e solidárias com o próximo, independentemente das suas diferenças.

Numa sociedade que parece cada mais competitiva, individualista em que o único interesse é o próprio, torna-se emergente desenvolver estes valores nas crianças desde muito cedo, tendo por isso a escola um papel crucial.

Não se pretende que um profissional se preocupe apenas com o cumprimento do currículo, sem realmente valorizar as capacidades e conhecimentos das crianças, nem olhar para o ensino como o debitar de conhecimentos sem nunca ouvir o que as crianças sabem (ensino tradicional), esquecendo o papel ativo que estas devem ter no que diz respeito ao processo de aprendizagem e desenvolvimento de capacidades.

Para que um sistema educacional possa ser realmente inclusivo, é necessário esquecer quase tudo o que sabemos. A sabedoria precisa de esquecimento.

Pretende-se um professor reflexivo e crítico da sua ação pois, aquilo que é planeado trata-se de um conhecimento político, que é inerente a todas as classes sociais. Se o currículo aponta para um espaço em que existe uma triangulação entre o professor, aluno e conhecimento torna-se importante ter em conta os diferentes tipos de alunos. Todos temos direito à formação, e a escola não deve ser mais um local de discriminação social, mas sim de integração, em que todos somos diferentes mas todos somos iguais. E se a finalidade última do currículo é que ocorra a aprendizagem, porquê decidir-se por um saber que poucos podem atingir? Porquê esses saberes e não outros? Será mesmo que esse saber é mais “sabedor” que os outros saberes?

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, K., & Neto, C. (2007). Jogo de actividade física e a independência de mobilidade em crianças de contextos sociais diferenciados. In J. Barreiros; R. Cordovil & S. Carvalheiro (Ed.), *Desenvolvimento Motor da Criança*, pp. 71-82. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Bar-Or, O. (1987). A Commentary to Children and Fitness: A Public Health Perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 58 (4), pp. 304-307.
- Bassedas, E., Huguet, T. & Solé, I. (1999). Organização dos grupos e rotação dos professores. In Bassedas, E., Huguet, T. & Solé, I. (1999). *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, pp.98-112.
- Bento, J., Garcia, R., & Graça, A. (1999). *Contextos da Pedagogia do Desporto*. Lisboa. Livros Horizonte.
- Biazussi, R. (s.d). *Os benefícios da atividade física aos adolescentes*. pp. 13-18. Consultado a 11 de Janeiro, 2013, em http://www.nutrociencia.com.br/upload_files/artigos_download/atividade%20fisica%20em%20adolescentes.PDF
- Botelho, A., & Duarte, A. (1999). Relação entre a Prática de Actividade Física e o Estado de Bem-Estar, em Estudantes Adolescentes. *Horizonte*, 15 (90), pp. 5-7.
- Brickman, N. A. & Taylor, L. S. (1991). *Ambientes para Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 151 – 157.
- Cardona, M^a J. (2006). *Contributos para a história do grupo dos profissionais de Educação de Infância em Portugal*. Santarém: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, (9), pp. 4-31. Adaptado de: Cardona, M^a J. (2006). *Educação de Infância. Formação e desenvolvimento profissional*. Chamusca: Ed. Cosmos.
- Constante, F. (2011). *Valorização da Expressão e Educação Físico-Motora e da AFD, no 1º CEB*. Dissertação de Mestrado não publicada. Viseu: Instituto Politécnico de Viseu/Escola Superior de Educação.

- Costa, O. (1991). Desporto e Qualidade de Vida. In: J. Bento & A. Marques (Eds.), *Actas das Jornadas Científicas Desporto. Saúde. Bem-estar*, pp. 53-59. Porto. FCDEF - UP.
- DC de Nutrologia da Sociedade Brasileira de Pediatria. (2008). *Atividade Física na Infância e na Adolescência: Guia Prático para o Pediatra*. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Pediatria.
- Dionísio, M^a L., & Pereira, Iris. (2006). *A educação pré-escolar em Portugal – Concepções oficiais, investigação e práticas*. Gulbenkian: Casa da Leitura, (N^o2), pp. 597-622. Florianópolis.
- Esteves, L. (2009). *Organização do espaço no jardim-de-infância: quais os aspectos a considerar?*. Tese de Mestrado. Vila Real: UTAD.
- Fernandes, S. (2002). *Oferta e Procura Desportiva para Jovens*. Dissertação de Mestrado. FCDEF- UP.
- Figueiredo, A. (1996). *A Educação física no Ensino Básico: Estudo das Crenças de Valorização Geral da Expressão e Educação Físico-Motora Emergente da Reforma Educativa 86-96, nos Professores do 1º ciclo da Área Educativa de Viseu*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa/Faculdade de Motricidade Humana.
- Formosinho, J. (2007). Pedagogias da infância: Reconstruindo uma praxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, Y. Kishimoto & M. Pinnaza (org). *Pedagogias da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. p. 13-36. Porto Alegre. Art Med.
- Fortin, M. (1996). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Lisboa: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas.
- Gaspar, T., & Matos, M.G. (Coord.) (2008). *Qualidade de Vida Em Crianças E Adolescentes Versão Portuguesa Dos Instrumentos Kidscreen-52*. Cruz Quebrada: Aventura Social & Saúde.
- 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.

- Gomes, P. (1993). Educação Física ou Desporto na Escola Primária?. In: Bento, J. & Marques, A. (Eds.), *A Ciência do Desporto A cultura e o Homem*, pp. 511-516. Porto. FCDEF - UP e Câmara Municipal do Porto.
- Janssen, I., & LeBlanc, A.G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(40), pp. 1-16.
- Katz, L.G. (2006). Perspectivas Actuais sobre a Aprendizagem na Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, (nº77), pp. 11-17.
- Leite, C. (2003). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Porto: Edições Asa.
- Lima, L., & Vieira, C. (Orgs.) (1999). A escolha da amostra num estudo quantitativo. In *Metodologia de investigação científica*. Cadernos de Textos de Apoio às aulas práticas. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Lopes, V., Maia, J., & Mota, J. (2000). *Aptidões e Habilidades Motoras: uma visão desenvolvimentista*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Neto, C. (2006). [entrevista pessoal]. *Notícias Magazine*.
- New, R. (1991). A Educação no Mundo – Experiência de Reggio Emília: qualidade na Educação Pré-Escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º20. Lisboa: APEI, pp.29-35.
- Marques, C.B. (2004). *XX Jornadas de Medicina Familiar do Distrito de Leiria*. Médico de Família, (nº77), p. 58.
- Ministério da Educação. (2010). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME.
- Monteiro, P. (2004). *Formação inicial do educador de infância no domínio da expressão motora*. Porto: [ed. autor]. Dissertação apresentada às provas de Mestrado em Ciências do Desporto - especialidade em desporto para crianças e jovens. Faculdade de Ciências do desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

- Montoye, H., Kemper, H., Saris, W., & Washburn (1996). *Measuring Physical and Energy Expenditure*. Human Kinetics. Champaign, Illinois.
- Mota, J. (1991). *Educação Física e Saúde. Que afinidades?*. In: Bento, J. & Marques, A. *Actas das Jornadas Científicas Desporto Saúde e Bem-Estar*, pp. 305-310. Porto. FCDEF - UP.
- Mota, J. (1992). *Educação e Saúde. Contributo da Educação Física*, pp. 5-47. Câmara Municipal de Oeiras Divisão de Cultura, Desporto e Turismo Serviços Municipais de Desporto.
- Mota, J. (1999). *Educação e Saúde. Desporto e Saúde*, pp. 56-102. Câmara Municipal de Oeiras Divisão de Cultura, Desporto e Turismo.
- Mota, J., & Sallis, J.F. (2002). *Actividade Física e Saúde: Factores de Influência da Actividade Física nas Crianças e nos Adolescentes*. Porto: CAMPO DAS LETRAS.
- Palmeira, A. et.al. (2007). Impacto de vídeo-jogos com a tecnologia matching motion na actividade física de adolescentes obesos. In J. Barreiros; R. Cordovil & S. Carvalheiro (Ed.), *Desenvolvimento Motor da Criança*, pp. 195-202. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, D. (2003). *Educação inclusiva. As boas e as más notícias*. In Rodrigues, D. (Org.). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora
- Roldão, M. (2009). *Estratégias e Ensino. O saber e o agir do professor*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sallis, J., & Owen, N. (1999). *Physical Activity & Behavioral Medicine*. Sage Publications, California.
- Sothorn, M.S., Loftin, M., Suskind, R.M., Udall, J.N., & Blecker, U. (1999). The health benefits of physical activity in children and adolescents: implications for chronic disease prevention. Department of Pediatrics, (158), pp. 271-274. USA: Louisiana State University Medical Center.
- Vasconcelos. M.A., & Maia, J. (2001). *Actividade física de crianças e jovens – haverá um declínio? Estudo transversal em indivíduos dos dois sexos dos 10 aos 19 anos de idade*. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(3), pp. 44–52.

Yang, X.; Telama, R. & Laakso, L. (1996). *Parent's Physical Activity. Socio-Economic Status and Education as Predictors of Physical and Sport, among Children and Youths: A 12-year Follow-Up Study. International Review for the Sociology of Sport*, 31(3), pp. 94-273.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro. Estatuto dos Jardins de Infância da Rede Pública do Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de novembro. Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. *Lei-quadro da Educação Pré-Escolar - consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo*.

Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho. *Estabelece o ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de educação pré-escolar e define o respetivo sistema de organização e financiamento*.

Despacho n.º 5220/97, (2ª série), de 4 de agosto. *Aprova as Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*.

Despacho Conjunto n.º 258/97, de 21 de agosto. *Define os critérios a utilizar pelos estabelecimentos de educação pré-escolar, quanto à escolha das instalações e do equipamento didático*.

Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto. *Define os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar. Normas de instalações*.

Despacho Conjunto n.º 300/97, de 4 de setembro. *Define as normas que regulam a participação dos pais e encarregados de educação no custo das componentes não educativas dos estabelecimentos de educação pré-escolar*.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.*

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Perfil específico de desempenho profissional.*

Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. *Lei de Bases do Sistema Educativo.*

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. *Habilitação profissional para a docência.*

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro. *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar.*

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. *Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.*

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. *Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensino Básico e Secundário.*

Despacho n.º 14460/2008 de 26 de maio. *Orientações para a implementação das atividades de animação e de apoio à família na educação pré-escolar e das atividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico.*

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. *Estabelece o regime de escolaridade obrigatória e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.*

Circular n.º 4 DGIDC/DSDC/2011. *A avaliação na Educação Pré-Escolar.*

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. *Alteração ao Decreto -Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.*

Despacho n.º 4818/2013, de 8 de abril. *Cria um grupo de trabalho com a missão de analisar e identificar os impactos da implementação e os procedimentos inerentes do atual Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar.*

Despacho Normativo n.º 7 /2013, de 11 de junho. *Concretiza os princípios consagrados no regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e*

secundário no que diz respeito à organização do ano letivo. Estabelece ainda, orientações a observar na organização dos tempos escolares dos alunos e na operacionalização da Oferta Complementar.