



**Poltécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

PV - ESEV 2023

A valorização da área disciplinar de Educação Física pelos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A valorização da área disciplinar de Educação Física pelos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Isabel Maria Henriques Tojal

Isabel Tojal

novembro, 2023



A valorização da área disciplinar de Educação Física pelos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Isabel Maria Henriques Tojal

Dissertação de Mestrado

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

Trabalho realizado sob a orientação de

Professor Doutor Paulo Eira

Professor Doutor João Rocha

novembro, 2023



Politécnico
de Viseu

Escola Superior
de Educação
de Viseu

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Isabel Maria Henriques Tojal, n.º 13194 do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, declara sob compromisso de honra, que o Projeto Final é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 09/11/2023

A aluna, Isabel Tojal

Agradecimentos

O término deste longo, árduo, mas desafiante e gratificante percurso, deixa-me com um sentimento de nostalgia e saudade, levando-me a refletir sobre estes cinco anos académicos.

Chegar ao fim daquela que é, por si só, uma conquista e uma das etapas mais importantes, que não teria conseguido concretizar sem o apoio de todos os que comigo partilharam as angústias, as descobertas, a felicidade e os avanços e recuos inerentes a um trabalho desta natureza. Assim, importa agradecer a todas as pessoas que de uma forma ou de outra estiveram presentes e apoiaram esta fase e, por isso, quero deixar expressa a minha gratidão.

Como não podia deixar de ser, começo por agradecer aos meus pais, aqueles que permitiram a concretização deste curso. Eles são o meu maior apoio, o meu abrigo, a minha força e o meu maior exemplo. Sempre se demonstraram preocupados e ajudaram-me em tudo o que conseguiram ao longo destes cinco anos. A eles devo muito e espero um dia poder compensá-los por todo o esforço que fizeram.

Agradeço também aos meus irmãos, a minha base e o meu abrigo, aqueles que são os meus eternos confidentes. Celebram comigo as minhas conquistas e estão presentes nos momentos menos bons, a força que me dão é fundamental para nunca desistir. Um obrigada por acreditarem em mim e me apoiarem sempre que necessário.

Agradeço ao Nuno, a minha força, o meu refúgio e a minha luz ao longo destes dois anos de mestrado. Obrigada por todo o amor, carinho e por acreditares sempre em mim. Tive a sorte de encontrar a pessoa certa.

Às minhas amigas de vida, Telma e Julie, que me acompanham já há muitos anos e sei que acompanharão o resto da vida. Sempre se demonstraram orgulhosas pelo meu percurso e fizeram de tudo para estar presentes. Sei que poderei contar sempre com elas.

Um obrigada às minhas amigas de curso por todo o companheirismo, amizade, apoio, carinho e por todas as experiências e memórias que pudemos vivenciar juntas. Um agradecimento especial à Daniela, a minha parceira em todos os momentos, a minha companheira inseparável, aquela que esteve sempre presente e nunca me deixou ir abaixo. Sei que fomos o amparo uma da outra.

Agradeço à minha madrinha, Diana, por me ter aceite e ter cuidado de mim como ninguém. O meu ombro amigo, o meu suporte e o meu maior apoio desde o primeiro ano ao último. Aquela que esteve presente em todos os momentos do meu percurso académico e sei que certamente estará no resto da minha vida.

Às minhas afilhadas, Ana e Jéssica, agradeço a confiança e o carinho que têm para comigo. Espero que continuemos a celebrar as nossas conquistas juntas. Para elas, desejo que tenham um percurso académico tão bonito como o meu.

Importa ainda demonstrar o meu agradecimento para com o meu orientador, Professor Doutor Paulo Eira, que partilha comigo o gosto pela área da Educação Física. Foi o professor responsável pela orientação deste trabalho e, por isso, importa valorizar o seu apoio, encorajamento e dedicação, pois procurou estar presente em todas as fases deste processo, demonstrando bastante interesse e motivação para a concretização deste estudo.

Estendo o meu agradecimento ao meu coorientador, Professor Doutor João Rocha, que não só neste momento, mas ao longo de toda a minha formação, através da partilha dos seus saberes, de experiências, ideias e reflexões contribuiu para a criação da minha identidade profissional e fez-me crescer enquanto pessoa e profissional da educação.

A eles, que foram um grande exemplo e inspiração pelo gosto e dedicação que demonstram pelo ato de ensinar, os meus mais sinceros agradecimentos.

Por fim, agradeço também a todos quantos, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste estudo. Desde os docentes da Escolas Superior de Educação de Viseu; às educadoras e professoras cooperantes nas Práticas de Ensino Supervisionadas; aos docentes dos dois agrupamentos de escolas do concelho de Viseu que disponibilizaram o seu tempo e os seus testemunhos; aos docentes, colegas e amigos que ajudaram a resolver as mais diversas situações, a todos, muito obrigada.

Termino referindo que, a vida é feita de derrotas e vitórias e esta é sem dúvida uma das maiores vitórias da minha vida, sou grata, do fundo do meu coração, por vos ter a todos a festejar comigo esta vitória.

Resumo

A área da Educação Física permite que o ser humano se desenvolva psicologicamente, socialmente, mentalmente e fisicamente, ou seja, se desenvolva integralmente. Deste modo, é globalmente reconhecida a importância da atividade física, no entanto na prática isto não se verifica, tendo vindo a existir um aumento considerável nos níveis de sedentarismo da população.

Como em muitos outros aspetos relacionados com a educação, durante muito tempo, o ensino da Educação Física pouco mais conseguiu em Portugal que discursos bem-intencionados e medidas legislativas sem grande alcance prático. Apesar de se notar uma evolução na valorização atribuída a esta componente curricular, na atualidade, esta ainda não é valorizada da forma esperada pelo corpo docente.

O presente Relatório Final de Estágio tem por objetivos a reflexão e análise crítica das práticas desenvolvidas e a concretização do trabalho investigativo sobre um problema relacionado com a Prática de Ensino Supervisionada.

Este encontra-se dividido em duas importantes partes. A primeira parte é referente às práticas desenvolvidas em contexto de estágio, tendo por base autores de referência e os documentos orientadores do Ensino Básico.

A segunda parte é alusiva ao estudo e tem por finalidade analisar a valorização atribuída à área disciplinar de Educação Física pelos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para isso, foi realizada uma análise bibliográfica com pesquisa em bases científicas e concretizado um estudo de carácter qualitativo.

O trabalho investigativo tem como grupo de estudo dez professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico de dois agrupamentos do concelho de Viseu e baseia-se na realização de entrevistas semiestruturadas. A recolha de dados foi concretizada num ambiente de pesquisa natural. Os dados levantados pela pesquisa tornam-se significativos no momento da sua análise e interpretação, sendo que este trabalho é resultado da reflexão e estudo do material recolhido, o que nos permitiu dar resposta aos objetivos delineados para a investigação.

Por meio do estudo constata-se que os docentes reconhecem a importância da Educação Física, porém a valorização que lhe atribuem é em termos conceptuais, pois na prática os docentes não a valorizam da forma idealizada, algo que se verifica na sua lecionação. Esta desvalorização é justificada pela falta de recursos espaciais e materiais, mas essencialmente pela insegurança que os professores sentem, isto porque, consideram que a sua formação não é suficiente para o ensino da Educação Física e, por isso, defendem a coadjuvação por um professor especializado na área.

Palavras-Chave: Educação Física, 1.º Ciclo do Ensino Básico, crianças, currículo, valorização, desenvolvimento

Abstract

The area of Physical Education allows human beings to develop psychologically, socially, mentally, and physically, that is, to develop fully. Therefore, the importance of physical activity is globally recognized, however, in practice this is not the case, and there has been a considerable increase in the population's sedentary lifestyle.

As in many other aspects related to education, for a long time, the teaching of Physical Education achieved little more in Portugal than well-intentioned speeches and legislative measures without much practical scope. Despite noticing an evolution in the value attributed to this curricular component, currently, it's still not valued in the way expected by the teaching staff.

This Final Internship Report aims to reflect on and critically analyze the practices developed and to carry out research into a problem related to Supervised Teaching Practice.

The report is split into two main parts. The first refers to the practices developed in the internship context based on reference authors and the guiding documents for Basic Education.

The second one refers to the study and aims to analyze the value attributed to the subject area of Physical Education by teachers of the 1st Cycle of Basic Education. For this purpose, a bibliographical analysis was carried out using scientific databases and a qualitative study.

The investigative work has as its study group ten teachers from the 1st Cycle of Basic Education from two school groups in Viseu's municipality and is based on semi-structured interviews. The data collection was carried out in a natural research environment. The data collected by the research becomes significant when it is analyzed and interpreted, and this work is the result of reflection and study of the material collected, which allowed us to respond to the objectives outlined for the investigation.

Through the study it is clear that teachers recognize the importance of Physical Education, however, the value they attribute to it is in conceptual terms, as in practice teachers do not value it in the idealized way, something that can be seen in their teaching. This devaluation is justified by the lack of spatial and material resources, but essentially by the insecurity that teachers feel, because they consider that their training is not sufficient for teaching Physical Education and, therefore, they defend the supporting of a specialized teacher in the area.

Keywords: Physical Education, 1st Cycle of Basic Education, children, curriculum, valorization, development

Índice

Introdução	1
PARTE I Reflexão Crítica sobre as Práticas	4
Nota introdutória	5
CAPÍTULO I – Caracterização dos contextos da Prática de Ensino Supervisionada	8
1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico	8
2. Na Educação Pré-Escolar	14
CAPÍTULO II - Apreciação crítica das competências desenvolvidas	23
1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico	25
2. Na Educação Pré-Escolar	35
Síntese global da reflexão	51
PARTE II Trabalho de investigação	53
Nota introdutória	54
CAPÍTULO I – Definição do problema	55
1. Delimitação do objeto de estudo e definição dos objetivos	55
2. Justificação e relevância do estudo	56
CAPÍTULO II – Revisão da literatura	57
Escola e Educação	58
1. Sistema educativo português	58
1.1. Matriz curricular do 1.º CEB – Monodocência	59
2. Documentos curriculares do Ensino Básico	63
2.1. Aprendizagens Essenciais	67
2.1.1. Aprendizagens Essenciais de Educação Física	69
3. Educação Física	71
3.1. Contextualização e definição do conceito	71
3.2. A importância da Educação Física no desenvolvimento da criança ..	75
4. Componente de coadjuvação	79

5. Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) – Atividades Físicas e Desportivas (AFD) e Clubes na Escola ou Projetos ligados às AFD	82
CAPÍTULO III – Metodologia.....	84
1. Tipo de investigação	85
2. Participantes	86
3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	87
4. Técnicas de tratamento e análise dos dados	89
Capítulo IV Análise e discussão de resultados.....	91
Conclusão	107
Referências Bibliográficas	112
Anexos.....	125

Índice de tabelas

Tabela 1	20
----------------	----

Índice de figuras

Figura 1.....	59
---------------	----

Introdução

A evolução da sociedade tem tornado a população cada vez mais sedentária, diminuindo a necessidade e vontade de realizar atividade física. A inatividade física é um dos grandes problemas de saúde pública, sobretudo quando considerado que, aproximadamente, 70% da população adulta não atinge os níveis mínimos recomendados de atividade física (Gualano & Tinucci, 2011).

Destacando-se a importância da atividade física, Hipócrates, considerado o pai da medicina, afirma que “o que é utilizado, desenvolve-se, o que não o é, desgasta-se... se houver alguma deficiência de alimento e exercício, o corpo adoecerá”. Bem como diz o antigo ditado proferido pelo romano Juvenal: “Mens sana in corpore sano”, que significa, “Mente sã em corpo são”.

Com isto, consagra-se a importância da atividade física para o desenvolvimento global e harmonioso e para a saúde e bem-estar dos indivíduos. Esta área não se limita à prática desportiva, desempenha um papel abrangente no desenvolvimento holístico da criança, influenciando positivamente a saúde, as habilidades sociais, o bem-estar e a qualidade de vida.

Neste sentido, embora os benefícios da atividade física sejam cada vez mais reconhecidos e continuem a ser alvo de debates, é importante contrariar o sedentarismo da sociedade atual, começando a incutir hábitos de vida saudável nos mais novos. Deste modo, é crucial que as crianças comecem precocemente a ser estimuladas para adotarem estilos de vida ativos, que podem e devem perdurar ao longo da vida. Isto é possível através do contexto escolar, mais especificamente, por meio do desenvolvimento da componente curricular de Educação Física, de forma significativa, motivadora e enriquecedora.

Portanto, o profissional de Educação Física assume um papel importantíssimo e de responsabilidade na promoção do desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo. Este deve assumir-se como facilitador do desenvolvimento motor, por meio do ensino de habilidades motoras fundamentais; promotor da saúde e da prática de atividade física regular; estimulador do desenvolvimento social e afetivo e do bem-estar emocional; e, deve, ainda, procurar formar cidadãos ativos e responsáveis, impulsionando, através desta área disciplinar, a construção de valores e atitudes (Oliveira, 2021). Assim, o docente de Educação Física desempenha um papel multifacetado no desenvolvimento

dos alunos, influenciando a sua aptidão física, saúde e bem-estar emocional, habilidades sociais e atitudes e valores em relação à atividade física.

A área disciplinar de Educação física é, deste modo, considerada um canal eficaz para a prática de atividade física moderada e vigorosa nas crianças e permite reduzir o tempo de sedentarismo. Esta

associação cada vez mais estreita entre a atividade física e diversos indicadores relacionados com a saúde e a qualidade de vida das populações, tem permitido a valorização e o reconhecimento do papel fundamental da atividade física no conjunto de comportamentos favorecedores de um estilo de vida saudável.
(Santos, 2004, p. 19)

Perante tudo isto, importa referir que o presente documento, intitulado Relatório Final de Estágio (RFE), surge no âmbito da unidade curricular de Seminário de Investigação sobre as Práticas, inserida no plano curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) da Escolar Superior de Educação de Viseu.

O relatório é alusivo a todo o processo de aprendizagem, desenvolvimento de competências, habilidades e de novos saberes no decorrer do ciclo de estudos do mestrado, tendo por fim a obtenção do grau de mestre, conducente à habilitação para a docência em EPE e 1.º CEB.

Neste seguimento, importa apresentar o modo com está organizado, sendo que a primeira parte é referente a uma reflexão crítica sobre as práticas em contexto de EPE e 1.º CEB, tendo por base documentos de referência, como os padrões de desempenho docente (Despacho n.º 16034/2010) e os documentos orientadores dos dois níveis de ensino em questão.

A segunda parte do relatório destina-se ao trabalho investigativo, apresentando-se primeiramente o problema do estudo e os respetivos objetivos da investigação. Estes objetivos servirão para indicar o rumo a seguir na investigação sendo que a finalidade primordial do estudo é dar resposta aos mesmos.

Posteriormente surge uma vasta revisão da literatura que ajudará a entender os resultados do estudo, contextualizando a discussão, visto que é alusiva a várias temáticas que permitem aprofundar os conhecimentos sobre o tema central da nossa investigação.

Neste seguimento, é apresentado o estudo, mais especificamente o paradigma da investigação, a metodologia de pesquisa e as opções metodológicas adotadas. Assim, nesta parte descreve-se a metodologia utilizada, que visa fundamentar os procedimentos utilizados para o desenvolvimento da investigação, tendo em vista dar resposta aos objetivos propostos previamente. Com isto, nesta parte serão abordados os seguintes pontos: identificação do tipo de investigação; apresentação dos participantes e sua caracterização; definição das técnicas e instrumentos de recolha de dados: a entrevista a docentes do 1.º CEB; e por fim apresentação das técnicas de tratamento e análise dos dados.

Por último, são expostas as respostas das entrevistas e, por conseguinte, analisadas e interpretadas criticamente, confrontando-as com as evidências empíricas já existentes.

Perante isto, serão apresentadas as principais e mais relevantes conclusões deste estudo, apresentando respostas aos objetivos da investigação, bem como são ainda referidas as limitações com que nos deparámos. As conclusões são possíveis através da reflexão acerca do que os resultados nos permitiram inferir, sem uma pretensa generalização, mas com a intenção objetiva de contribuir para uma reflexão atenta, de modo a alertar os profissionais da educação para a importância da área disciplinar de Educação Física e respetivo currículo.

Por fim, é apresentada uma conclusão global que permite refletir acerca das aprendizagens, competências e habilidades adquiridas ao longo da concretização deste relatório bem como de toda a nossa formação.

O RFE termina com a lista de referências utilizadas ao longo do trabalho e um conjunto de anexos que incluem, essencialmente, documentos de suporte à apresentação das práticas em contexto de estágio e, também, documentos que serviram de base ao estudo, especificamente os guiões de entrevista.

PARTE I Reflexão Crítica sobre as Práticas

Nota introdutória

A primeira parte do Relatório Final de Estágio (RFE), intitulada “Apreciação crítica sobre as práticas em contexto”, surge com o intuito de apresentar o trabalho desenvolvido no decorrer das Práticas de Ensino Supervisionadas, (PES) realizadas no âmbito da Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Sendo assim, esta tem por objetivo contextualizar o percurso realizado, analisar e refletir acerca das práticas concretizadas, ou seja, apreciá-las criticamente, ressaltando as aprendizagens, competências adquiridas e processos desenvolvidos.

Deste modo, esta é um conjunto de momentos, evidências, reflexões, concretizações e situações, selecionadas face à sua relevância para a minha aprendizagem e que me permitem avaliar o meu desempenho.

Primeiramente, importa destacar que as PES são uma mais-valia para a nossa formação docente e tiveram um papel crucial no meu desenvolvimento, evolução e crescimento, enquanto futura profissional de educação. Como resultado, através das mesmas, tivemos a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos e habilidades que adquirimos ao longo da nossa formação para a docência. Para além do mais, estas permitiram-nos contactar com a realidade de dois níveis de ensino distintos, especificamente a EPE e o 1.º CEB, dando-nos a possibilidade de conhecer as suas particularidades e especificidades, bem como possibilitou reconhecermos as melhores estratégias e metodologias a adotar face aos diferentes contextos, tudo em prol dos alunos e do seu sucesso educativo.

Subjacente à prática reflexiva, está o dever de o docente refletir acerca das suas práticas, recorrendo às suas experiências na investigação e a outros recursos fundamentais para a avaliação do seu desenvolvimento, devendo também refletir acerca dos aspetos éticos e deontológicos específicos da sua profissão (Reis, 2006). Neste sentido, a reflexão antes, durante e após a prática é fulcral na profissão docente, uma vez que, tanto um professor como um educador, deve ser “crítico consigo próprio, flexível, aberto à mudança, capaz de analisar e questionar a sua prática, dominando um conjunto de competências cognitivas e relacionais” (Reis, 2006, p.31).

Assim, a conceção do profissional de educação enquanto reflexivo, enfatiza a sua autonomia e o seu papel enquanto construtor e produtor do seu próprio conhecimento. Complementando a perspetiva apresentada, em concordância com Pimenta (2002), o docente valoriza a capacidade de reflexão porque sabe que, a partir deste ato, terá a

possibilidade de analisar as suas ações, encontrando respostas para situações de insegurança e confusão, isto por meio da investigação e recorrendo a outros recursos fundamentais para a avaliação do seu desempenho.

Portanto, um bom educador/professor é aquele que está em constante processo de avaliação, revisão e análise da sua prática, de forma a evoluir e a melhorar a mesma, tendo sempre em vista o desenvolvimento e aprendizagem das suas crianças, proporcionando uma escola valorizada com práticas de ensino de qualidade.

Neste sentido, num primeiro momento, é apresentada a caracterização do contexto de Jardim de Infância e das Escolas Básicas em que desenvolvi as PES. Para isso, é caracterizado, de forma sistematizada, o contexto educativo, nomeadamente os contextos: local, institucional, físico, humano e sociológico. É também feita a descrição do tempo e espaço, refletindo-se sobre a apresentação da sala de atividades, a organização desta e ainda sobre os materiais disponibilizados para as crianças/alunos. Por último, é descrito o grupo/turma de crianças/alunos, destacando aspetos como as idades, o desenvolvimento, a rotina diária e a relação criança/criança e adulto/criança.

Seguidamente, é realizada a apreciação das práticas, destacando as competências desenvolvidas, em função das quatro dimensões definidas no Despacho n.º 16034/2010 (2010), que corresponde aos padrões de desempenho da profissão docente, apresentados pelo Ministério da Educação, designadamente: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão participação na escola e relação com a comunidade educativa; e a dimensão desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

Conforme está contemplado no Despacho n.º 16034/2010 (2010), os padrões contribuem para orientar a ação docente, estimulando a autorreflexão, avaliação do seu desempenho e fundamentando um debate construtivo e enriquecedor sobre a profissionalidade docente. Assim, os padrões delineados definem características fundamentais dos profissionais de educação bem como as tarefas que dela advêm, caracterizando a natureza, os saberes e os requisitos da profissão.

Por fim, a síntese final faz alusão às aprendizagens concretizadas ao longo das práticas e aos aspetos que deverei melhorar futuramente, refletindo sobre a importância da formação docente para a melhoria e evolução da ação pedagógica. Para além do mais, nesta é destacada a importância desta reflexão para a construção de conhecimento sobre a EPE, o 1.º CEB e sobre o currículo desenvolvido em ambos os

níveis de ensino, bem como para o desenvolvimento do meu autoconceito enquanto futura educadora e professora.

A metodologia utilizada é concernente às observações e implementações realizadas em contexto de estágio, bem como documentos orientadores oficiais, disponibilizados pelo Ministério da Educação para a EPE e do 1.º CEB, dos quais as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Ministério da Educação, 2016), as Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018), os Padrões de Desempenho Docente (Despacho n. º16034/2010, 2010) e ainda autores de referência que sustentam o que é referido ao longo de todo o relatório crítico-reflexivo.

CAPÍTULO I – Caracterização dos contextos da Prática de Ensino Supervisionada

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico tem por objetivo formar profissionais na área da educação, em específico na vertente da EPE e no 1.º CEB. No decorrer dos dois anos que constituem este curso, desenvolvemos quatro unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES) nos dois níveis de ensino. A PES possibilita-nos o contacto com a realidade escolar de uma forma mais concreta e significativa, preparando-nos para a vida futura enquanto educadores e professores.

A par disto, ao longo dos quatro semestres, foram diversas as tarefas realizadas no âmbito desta unidade curricular, nomeadamente: planificações; materiais didáticos; relatórios críticos após cada semana/momento de intervenção; projetos de envolvimento da família; dinamizações/reflexões sobre o recreio; reflexões críticas no final de cada PES; avaliação de alunos/crianças; análise e caracterização da turma/grupo, tudo isto tendo por base o plano de turma, entres outros. Todas as tarefas anteriormente referidas foram cruciais para a nossa aprendizagem e desenvolvimento para a nossa vida futura.

Importa referir que, ao longo das PES, fundamentámo-nos em vários documentos orientadores, designadamente nas Aprendizagens Essenciais para o 1.º CEB, nas OCEPE, nos planos de turma, nos projetos educativos das escolas, nos planos anuais de atividades e em diversos autores de referência que apoiaram a nossa prática.

1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico

Iniciado no 1.º ano de Mestrado, desenvolvi a PES I e II, uma em cada semestre, concretizando-se ambas no 1.º CEB. Estas basearam-se na observação, reflexão, preparação e lecionação, em grupo e individualmente, de diversos momentos de ensino aprendizagem.

No 1.º semestre, ao frequentar a PES I, tivemos a possibilidade de trabalhar com uma turma do 1.º ano do 1.º CEB, constituída por vinte alunos, especificamente, onze do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos de idade. Importa referir que duas crianças eram portadoras de Necessidades de Saúde Especiais (NSE), encontrando-se ao abrigo das medidas universais, seletivas ou adicionais do Decreto-Lei n.º 54/2018, especificamente um aluno do sexo masculino invisual e uma aluna do sexo feminino com Transtorno do

Espectro do Autismo (TEA). O decreto em questão declara que todos os alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, têm possibilidade de aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social, aludindo desta forma à inclusão na aprendizagem (Decreto-Lei n. º54/2018, 2018).

Já na PES II, pudemos contactar com uma turma mista do 3.º e 4.º ano do 1.º CEB, o que inicialmente foi um pouco impactante, no sentido negativo, pelo facto de termos de assumir dois anos distintos, mas no fim percebemos que foi uma mais-valia para a nossa preparação, enquanto futuras docentes. Com esta turma, pudemos aprender bastante, visto que tivemos de adotar metodologias de trabalho totalmente distintas daquelas que já tínhamos desenvolvido na PES I, sendo fundamental a diferenciação pedagógica neste contexto.

Assim, na prática, tínhamos de pensar em como iríamos lecionar de forma diferenciada para os dois níveis de ensino presentes na sala. Neste sentido, planificávamos atividades para ambos os anos, para que fosse possível que todos os alunos estivessem a trabalhar, enquanto explicávamos os conteúdos ao outro nível de ensino ou nos momentos de apoio individualizado a algum aluno em específico. Esta diferenciação pedagógica impulsionou um vasto leque de novas experiências e aprendizagens.

Importa referir que, inicialmente, tivemos de estabelecer regras com o grupo, de modo a possibilitar um bom ambiente de trabalho. Salientamos, em especial, a importância do respeito pelo outro, sendo este valor crucial para que conseguíssemos desenvolver atividades diferenciadas para cada ano de escolaridade, bem como ir ao encontro das necessidades e particularidades de cada criança. Apesar de inicialmente ser um grande desafio, consideramos que conseguimos ultrapassar o mesmo com sucesso, possibilitando momentos de aprendizagens significativas para todas as crianças dos dois níveis de ensino.

Relativamente à caracterização das turmas, a turma do 1.º ano de escolaridade, no geral, era bastante afetuosa, participativa, respeitadora, empenhada e curiosa. Consideramos que o maior desafio da turma era a área disciplinar do português por conter vários conteúdos desconhecidos e novos para os alunos.

Quanto aos alunos com NSE, no que diz respeito ao aluno invisual, este era acompanhado grande parte do tempo por uma professora de braille, sendo que tanto eu

como a minha colega, em colaboração com a professora especializada, procurámos adaptar as nossas intervenções face às especificidades deste aluno.

No que concerne à aluna com TEA, esta não tinha um acompanhamento tão pontual, visto que só em alguns horários é que tinha profissionais de educação especial a acompanhá-la. No entanto, eram vários os professores e até assistentes operacionais que faziam o acompanhamento à aluna e era notório que isto não era no seu todo benéfico para o seu desenvolvimento e essencialmente para a sua estabilidade emocional. Em conformidade com Fidalgo (2016)

para que uma criança autista se torne mais independente e ultrapasse as suas dificuldades, deve ser seguida desde cedo por uma equipa que necessita de trabalhar em parceria. Nesta equipa, devem encontrar-se professores, quer de sala, quer o de educação especial, terapeutas da fala e ocupacionais, psicólogos, família, entre outros. Todos devem agir em conformidade e cooperação para proporcionar à criança uma maior estabilidade emocional, bem como minimizar os efeitos da perturbação. (p.12)

Assim, consideramos que a criança necessitava de um acompanhamento individual especializado, de modo a potenciar as suas competências e habilidades, devendo-se desenvolver o Projeto Educativo Individual (PEI) que “documenta a intervenção especializada da educação especial onde se fixam os objetivos e conteúdos da aprendizagem, as opções pedagógicas a assumir e os recursos didáticos a utilizar...” (Pereira & Serra, 2005, p. 24), algo que não foi percecionado por nós ao longo das semanas de intervenção. Por várias vezes, como esta aluna não tinha acompanhamento, era eu ou a minha colega de estágio, dependendo de quem estava a lecionar, que realizávamos o apoio a esta criança, porém sentíamos que não tínhamos formação específica para acompanhar devidamente uma aluna com estas particularidades, apesar de procurarmos dar sempre o nosso melhor.

Destacamos também esta questão e damos tanta ênfase à mesma, uma vez que, na PES II sucedeu o mesmo, visto que existiam quatro alunos com NSE e nenhum deles tinha o acompanhamento necessário, ficando os mesmos ao encargo, neste caso, de nós, estagiárias.

Com isto, quanto à turma mista da PES II, podemos referir que apresentava várias especificidades, visto que, para além de existirem quatro alunos abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 54/2018 eram notórios os níveis e ritmos diferentes apresentados pelos alunos. No entanto, como sabemos, cada aluno é um aluno e todos têm o seu ritmo de aprendizagem, os seus métodos de trabalho, os seus interesses, as suas particularidades, convicções e motivações, sendo que, enquanto futura professora, devo atender às especificidades de cada aluno, mantendo-o sempre no centro do seu processo de aprendizagem, de maneira que atinja o sucesso escolar.

É importante referir que procurámos adotar estratégias, de forma a incluir todos os alunos, tendo em consideração as características e particularidades de cada um. Deste modo, na nossa prática, tentámos chegar a todos da melhor forma, apesar de sentirmos que nem sempre o conseguimos fazer, em especial na intervenção com os alunos com NSE.

Esta turma era constituída por um total de doze alunos, em que seis eram do sexo masculino e seis do sexo feminino. Para além disto, sete alunos pertenciam ao 4.º ano de escolaridade e os restantes cinco alunos eram do 3.º ano do 1.º CEB. No geral, os alunos tinham idades compreendidas entre os oito e nove anos de idade.

Como já referido, o grupo era composto por dois níveis de ensino distintos e consequentemente com idades diferentes, existindo diferentes níveis de desenvolvimento, interesses e experiências, podendo salientar uma interação positiva, contribuindo desta forma para o enriquecimento dos alunos, através da partilha de aprendizagens e interações. Podemos comprovar e perceber tudo isto no decorrer das nossas práticas em que os alunos do 4.º ano procuravam apoiar e acompanhar os alunos do 3.º ano de escolaridade, mostrando o sentido de responsabilidade e tutoria. De acordo com Kadivar et al. (2005), os estudantes de turmas mistas têm a oportunidade de desempenhar papéis de liderança e tutoria, estas turmas lideram a expansão dos papéis dos alunos e professor no que diz respeito ao fomento do crescimento e compromisso.

No geral, a turma era bastante respeitadora, trabalhadora e humilde, no entanto a receção das estagiárias não foi a esperada, uma vez que sentimos que eram crianças um pouco introvertidas e que não se deram a conhecer de imediato, o que resultou num afastamento inicial. Contudo, no final, conseguimos perceber o porquê de estarem reticentes inicialmente e, no momento de despedida, demonstraram-se bastante afetados com a nossa saída, visto que criamos laços bastante fortes com a turma.

Podemos apontar como uma das problemáticas da turma o facto das personalidades dos alunos já se encontrarem bastante demarcadas o que levava a alguns comportamentos menos adequados que perturbavam o funcionamento da aula. Consideramos, ainda, que o facto de os dois anos de escolaridade serem lecionados ao mesmo tempo impossibilitava a dedicação por inteiro aos alunos de ambos os anos, o que sentimos aquando das leccionações.

Posto isto, quanto à instituição escolar da PES I, esta compreendia dois níveis de ensino, a EPE e o 1.º CEB. A área da EPE englobava quatro salas de atividades, com um grupo cada. No que diz respeito à área do 1.º CEB, esta encontrava-se dividida em dois pisos, o piso 0 e o piso 1. No primeiro, encontravam-se salas reservadas ao 1.º CEB e também à EPE; no segundo piso, as salas de aula eram todas destinadas aos alunos do 1.º CEB. O andar inferior apresentava ainda um refeitório e um espaço polivalente fechado onde as crianças podiam desenvolver diversas atividades especialmente nos dias em que as condições climatéricas não eram as mais favoráveis. Ainda neste andar, existia uma área reservada aos professores onde se encontrava o gabinete da coordenadora, um espaço de convívio, variados gabinetes, a reprografia e papelaria. Era possível ainda encontrar neste piso a cozinha, uma sala destinada às assistentes operacionais, a biblioteca e diversas casas de banho.

O estabelecimento educativo da PES II também compreendia a EPE e o 1.º CEB, no entanto podemos referir que esta era uma escola simples e de pequenas dimensões, apresentando dois andares. O primeiro era composto por uma sala de arrumos, casas de banho destinadas a alunos e professores, uma sala destinada à EPE e uma sala do 1.º e 2.º anos do 1.º CEB; no segundo andar, encontrava-se o refeitório, uma pequena sala de apoio, uma sala de arrumos e a sala do 3.º e 4.º anos do 1.º CEB.

Nesta escola, consideramos que faltava uma sala de professores ou de reuniões, uma vez que, quando os encarregados de educação pretendiam falar com os docentes, esta conversa realizava-se no refeitório ou numa sala de aula, caso estivesse livre. Importa destacar que a sala de professores se reveste de grande importância, sendo um espaço de convívio onde os docentes podem debater e partilhar ideias. Para além do mais, só existia uma sala de apoio para o acompanhamento dos alunos com NSE, sendo que o horário de cada aluno tinha de ser contabilizado e pensado de forma que todos os alunos pudessem ter apoio semanalmente, daí o tempo de apoio para cada um ser um pouco reduzido. Contudo, era compreensível a falta de recursos, neste caso

de salas, tendo em consideração que era uma pequena escola de aldeia e não há grande possibilidade de alterar o modelo pré-existente.

Quanto às salas de aulas em concreto, a sala de aula onde decorreu a PES I do 1.º semestre, no nosso parecer, apresentava dimensões adequadas ao número de elementos da turma, dando espaço para que, tanto alunos como docentes, se movimentassem livremente no espaço. Em conformidade com Teixeira e Reis (2012), a sala de aula, sendo o espaço onde os alunos passam a maior parte do seu tempo, deve estar organizada de modo a proporcionar diversas aprendizagens e, portanto, deve ser disposta de forma que todos consigam ter uma participação nas atividades e na construção dos seus conhecimentos. Por conseguinte, a sua organização deve ser pensada com intencionalidade educativa.

A sala era composta por grandes janelas que permitiam a entrada de muita luz natural, as mesas encontravam-se dispostas em filas e as paredes detinham placares de cortiça onde se encontravam expostos os diversos trabalhos que os alunos realizavam ao longo das semanas. Esta é uma questão crucial, uma vez que é importante para os alunos verem as suas concretizações expostas. Possuía ainda uma secretária da professora, com um computador, bem como um quadro interativo, constituindo ambos recursos didáticos utilizados na prática letiva. Para além de um quadro interativo, dispunha ainda do tradicional quadro de giz.

Já a sala de aula onde decorreu a PES II organizava-se segundo o modelo definido por Arends (2008) por modelo de ensino expositivo em que se “privilegia a explicação dos conteúdos e informações aos alunos, requer um ambiente muito estruturado, caracterizado por um professor bastante orador (dirigido) e por alunos que sejam apenas ouvintes. (...) Normalmente, os professores optam por colocar as mesas e as cadeiras em filas e colunas” (Neves, 2014, p.7). Neste modelo, o tipo de ensino é de transmissão e está centrado no professor e não no aluno. Deste modo, consideramos que a posição das mesas em filas e colunas não possibilitava momentos de discussão, nem o desenvolvimento das atividades em pequenos ou grandes grupos, ou seja, não favoreciam o ensino centrado nos alunos e na interação dos mesmos. Isto era notório nos momentos em que tentávamos desenvolver trabalhos a pares ou em grupos, pois para isso tínhamos de alterar toda disposição das mesas.

Por fim, quanto aos espaços exteriores, é proveitoso mencionar que, no que concerne ao espaço exterior da escola da PES I, este era constituído por espaços

verdes e dois campos desportivos, onde eram realizadas algumas aulas de Educação Física e atividades lúdicas. Era um espaço amplo e rico em materiais naturais.

Em contrapartida, nos dias de chuva, os alunos ficavam condicionados aos espaços interiores da escola, uma vez que, o espaço exterior não era composto por um coberto que abrigasse as crianças nos dias mais cinzentos. Nestes dias os alunos tinham de ficar condicionados ao espaço interior da escola e realizar os seus momentos de lazer e convívio no polivalente, na biblioteca ou nos corredores da escola. O mesmo sucedia na escola onde realizámos a PES II, em que o espaço exterior era de pequenas dimensões, cingindo-se ao campo desportivo, a um pequeno espaço na frente da escola e a um hall de entrada coberto onde os alunos brincavam quando as condições meteorológicas não eram as mais favoráveis.

Porém, é de salientar o extraordinário campo desportivo da instituição escolar da PES II, que se encontrava no exterior da escola, de grandes dimensões, relvado e todo cercado com rede. Este era o local eleito por todos os alunos nos períodos de recreio, apesar da escola apresentar ainda um recreio na parte da frente composto por areia.

Posto tudo isto, quanto ao horário da componente letiva, parece-nos proveitoso mencionar que, em ambas as PES, este decorria entre as 9h00 e o 12h00 e as 14h e as 16h00, sendo que existia um intervalo no período da manhã das 10h00 às 10h30.

Deste modo, as PES realizadas no 1.º Ciclo permitiram-nos estabelecer contacto com três níveis de ensino distintos e com dois contextos completamente diferentes, o que foi no seu todo enriquecedor e proporcionou-nos aprendizagens significativas e essenciais para o nosso futuro. Assim, percebemos que apesar de as PES I e II terem sido desenvolvidas no mesmo ciclo, decorrem em contextos completamente distintos, o que nos permitiu amplificar os nossos conhecimentos, habilidades e competências enquanto futuras profissionais da área da docência.

2. Na Educação Pré-Escolar

A minha prática pedagógica na Educação Pré-Escolar (EPE) aconteceu numa escola básica com vertente de jardim de infância, pertencente ao concelho de Viseu. Assim, este estabelecimento educativo dava resposta às especificidades e particularidades da EPE e do 1.º CEB. O facto de englobar dois níveis de ensino pode ser vantajoso e benéfico, no que concerne aos recursos humanos e materiais disponíveis, nas relações

estabelecidas entre os dois níveis e facilita a continuidade educativa (Ministério da Educação, 2016).

O horário de funcionamento era das 8h às 19h, sendo o horário letivo das educadoras das 9h-12h e das 13h30-15h30. A equipa institucional na vertente de jardim de infância era composta por um total de seis educadoras e dez assistentes operacionais.

Como se sabe, as organizações educativas são contextos que exercem determinadas funções, num tempo e espaço específico, e em que se estabelecem variadas relações e interações entre os intervenientes. Estas devem constituir e organizar-se como um contexto facilitador e impulsionador para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, proporcionando também oportunidades de formação para os adultos que nele se inserem (Ministério da Educação, 2016). Neste sentido, importa descrever o contexto em que se desenvolveu a prática, os intervenientes e relações estabelecidas entre os mesmos, especificamente o grupo de crianças e os adultos da sala.

Quanto ao educador de infância, este concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas (Decreto-Lei 241/2001, 2001). A organização do ambiente educativo concretiza-se através da organização do grupo, do espaço e do tempo, constituindo estas dimensões interligadas. Assim, a preparação deste ambiente deve ser pensada com intencionalidade pelo educador, em específico as formas de interação no grupo, a organização dos materiais disponíveis e a distribuição e utilização do tempo (Ministério da Educação, 2016).

No que diz respeito à organização do grupo, era constituído por 25 crianças, onze do sexo masculino e catorze do sexo feminino. Não existia nenhuma criança abrangida pelas medidas universais, seletivas ou adicionais estabelecidas no Decreto-Lei n.º 54/2018 que estabelece o regime jurídico de educação inclusiva.

O grupo era composto por uma diversidade de idades, em específico entre os três e os seis anos. Esta composição mista, englobando várias faixas etárias, constituiu uma opção pedagógica, tendo em consideração que “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem”, ou seja, através das interações entre crianças com faixas etárias distintas desenvolvem-se momentos de partilha, respeito,

entendimento da perspectiva do outro, cooperação e trabalho em equipa bastante enriquecedores (Ministério da Educação, 2016, p.24).

Independentemente do grupo, a relação que o educador desenvolve com cada criança é crucial para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Deve caracterizar-se pela indissociabilidade entre o cuidar e o educar, por isso o educador deve proporcionar ao grupo um ambiente de segurança e afeto, onde cada criança se sente bem e onde sabe que é escutada, respeitada e valorizada (Ministério da Educação, 2016). Neste sentido, o educador deve possuir um conjunto de competências profissionais, essenciais na educação para a infância, que assentam na atenção ao bem-estar emocional e físico do grupo e em dar resposta às solicitações (explícitas ou implícitas) de todas as crianças por igual.

Relativamente à equipa educativa da sala, esta era constituída por uma educadora e duas assistentes operacionais, uma assistente no horário da educadora e outra assistente que acompanhava as crianças no horário extra à educadora, ou seja, nas horas de almoço e após o lanche.

Como sabemos, a dimensão relacional constitui a base do processo educativo, sendo que na EPE são imediatas as interações sociais e de socialização através da relação criança/criança, criança/adulto e adulto/adulto. No decorrer das práticas, tive a oportunidade de observar que todo o grupo mantinha uma boa relação, sendo esta pacífica e harmoniosa, incluindo a relação entre educadora e as assistentes operacionais e entre estas e as crianças. Neste sentido, fui bastante bem recebida pelas crianças e pelos adultos presentes na sala, que sempre me procuraram acompanhar e apoiar as minhas intervenções, impulsionando a minha evolução, principalmente por meio das reflexões concretizadas com a educadora cooperante.

No geral, o grupo era bastante participativo, respeitador, dinâmico e interessado, sendo possível perceber-lo especialmente nas atividades em grande grupo. As crianças gostavam de desenvolver atividades individualmente, mas acima de tudo em grande e pequenos grupos, sendo que nos momentos de brincar eram poucas as crianças que se encontravam a desenvolver esta atividade sozinhas. Grande parte das crianças mostravam-se autónomas e independentes, principalmente na resolução de problemas e conflitos.

O facto de serem quatro adultos na sala, contando connosco, educadoras estagiárias, permitiu acompanhar todas as crianças de perto, facilitando o conhecimento

dos interesses, motivações, dificuldades e necessidades de cada uma na sua individualidade.

No que concerne à organização do espaço e materiais, esta tem uma influência nas interações que se desenvolvem no contexto educativo e no trabalho que o educador realiza com o seu grupo de crianças, devendo ser um meio facilitador para a interação da criança e do grupo num todo (Ministério da Educação, 2016).

Os espaços na EPE podem ser diversos, e, por isso, não se deve cingir ao espaço da sala de atividades, devem sim integrar todo o estabelecimento educativo, ressaltando-se a importância do espaço exterior. Para Neto (2020) antes do confinamento as crianças já estavam confinadas, isto porque o autor considera que as crianças estão “presas” às salas de aula não se valorizando devidamente o espaço exterior e o tempo livre para serem crianças, ou seja, o tempo reservado ao brincar. Esta questão acarreta com consequências bastante negativas para a saúde física, como o excesso de peso e o analfabetismo motor e, para a saúde mental, com o aumento da ansiedade, da depressão, do stresse, da hiperatividade e do défice de atenção.

A organização do espaço deve ser flexível e intencional para que a criança possa desenvolver autonomia e conjugar o brincar e o aprender. Assim, a apropriação do espaço de forma livre pelas crianças permite-lhes fazer as próprias escolhas e explorar e utilizar os materiais de diversas formas (Dias, 2017).

Neste seguimento, a minha prática desenvolveu-se essencialmente na sala de atividades do grupo, no entanto também foi possível explorar o espaço polivalente, a sala de prolongamento e o espaço exterior. O contexto dispunha ainda de uma sala de apoio e uma casa de banho para cada sala da EPE.

Quanto ao polivalente da escola, este apresentava-se como um espaço bastante amplo e vazio, o que permite desenvolver atividades que exijam mais movimento. A sala de prolongamento era um espaço com várias potencialidades, apresentando diversos cantinhos, uma manta de atividades, um amplo espaço livre, um computador, projetor e colunas, algo que a sala de atividades do grupo não apresentava. Neste sentido, quando era necessário desenvolver a projeção de algo, deslocávamo-nos para este espaço.

No que concerne à sala de atividades, era onde ocorriam grande parte das atividades, nomeadamente o acolhimento das crianças, os momentos de brincar e as atividades dirigidas. Encontrava-se organizada segundo áreas de interesse/aprendizagem, denominadas também de cantinhos, nomeadamente o

cantinho da casinha, que engloba o cantinho da cozinha e do quarto, o cantinho da biblioteca, o cantinho da oficina, o cantinho da construção, o cantinho do computador e a manta de atividades. Para além do mais, a sala ainda dispõe de vários jogos didáticos, puzzles, materiais de desenho e pintura, carrinhos, animais, legos, blocos, entre outros. Estes materiais eram caracterizados pela sua funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético, concretizando deste modo os critérios de qualidade e variedade definidos nas OCEPE (Ministério da Educação, 2016).

Ao longo das semanas, a educadora foi disponibilizando novos jogos e materiais na sala e o interesse do grupo pelos mesmos foi notório. Assim, de acordo com as OCEPE é fundamental a “introdução de novos espaços e materiais, que sejam mais desafiadores e correspondam aos interesses que vão sendo manifestados.” (Ministério da Educação, 2016, p.26). Portanto, percebe-se que é sempre importante o educador estar atento e refletir sobre todo o espaço e materiais disponibilizados às crianças, alterando-o sempre que verifique a sua necessidade, tornando-o estimulante e diversificado de modo a proporcionar oportunidades de novas experiências e aprendizagens (Garnecho, 2020).

A sala era composta por três conjuntos de mesas e várias cadeiras, sendo que as crianças se encontravam sentadas nas mesmas por idades, existindo deste modo a mesa do três, quatro e cinco anos. Esta era bem iluminada, devido ao avultado número de janelas, existindo uma porta que dava ligação direta para o espaço exterior onde as crianças tinham a oportunidade de brincar nos momentos do recreio. No entanto, a sala apresentava pouco espaço disponível, devido aos três conjuntos de mesas, não possuindo um projetor

As paredes da sala estavam repletas de trabalhos das crianças, o que lhes permitia bem como aos pais/família o reconhecimento e apreciação, sendo que na organização do espaço e materiais não deve ser descurada a forma como as paredes são utilizadas. No seguimento desta ideia, e em concordância com as OCEPE

o que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos. Por isso, a sua apresentação deve ser partilhada com as crianças e corresponder a preocupações estéticas. (Ministério da Educação, 2016, p.26)

Na mesma linha de pensamento, Garnecho (2020) afirma, que o ambiente geral da sala deve ser agradável e altamente estimulante, assim as paredes caracterizam-se como “expositores permanentes das produções das crianças onde rotativamente se revêm nas suas obras de desenho, pintura, tapeçaria ou texto” (p.19).

Neste sentido, ambas as educadoras com que trabalhamos valorizavam bastante a exposição dos trabalhos das crianças, algo que procurei também valorizar, reconhecendo a sua potencialidade e importância, sendo que, em concordância com o apresentado, considero fulcral que as crianças contactem diretamente com as suas realizações.

Para além do mais, numa das paredes da sala deve estar presente um conjunto de mapas/quadros de registo que ajudem a planificação, gestão e avaliação da atividade educativa, permitindo às crianças que participem ativamente. Assim, no contexto apresentado, posso destacar como instrumentos de trabalho e instrumentos de regulação, que tal como o nome indica servem para regular as rotinas das crianças e ajudam-nas a organizarem-se: o quadro de presenças, mapa do tempo, mapa de aniversários, calendário mensal. Estes encontram-se à altura das crianças visto que o quadro de presenças, o calendário, o mapa do tempo, o baloiço do chefe do dia e a contagem dos alunos presentes na sala era registado, por norma, pelo chefe do dia.

Apesar de tudo o destacado, não é apenas o espaço da sala de atividades que potencia as aprendizagens e desenvolvimento das crianças, também o espaço exterior apresenta um elevado potencial, uma vez que constitui um “enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas” (Ministério da Educação, 2016, p.27). É proveitoso mencionar que o contexto, no que concerne ao espaço exterior, dispunha de um vasto e rico espaço, sendo que as quatro salas de educação pré-escolar que o constituíam apresentavam uma porta que dava ligação direta a este espaço. Era bastante amplo e proporcionava várias dimensões, das quais uma cozinha de lama, um campo desportivo, onde era possível utilizar triciclos trotinetes, arco e bolas, escorregas e diversos espaços verdes. Assim, sempre que possível e quando as condições meteorológicas o permitiam, procurava desenvolver atividades neste espaço.

Os espaços exteriores, em contexto educativo, devem permitir à criança o desenvolvimento adequado das suas atividades, devem ser convidativos à sua participação e devem facilitar o seu desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo, promovendo também que a criança demonstre as suas emoções e

sentimentos, partilhe experiências, vivencie aventuras, escolha amigos e aja e interaja em situações diferenciadas (Neto, 2020).

Como sabemos, o espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, através dos brinquedos e das brincadeiras, descobrem e exploram o mundo que as rodeia (Eira & Azevedo, 2020). Assim, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc., sendo ainda um espaço onde as crianças têm a oportunidade de desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, etc.) num ambiente de ar livre (Ministério da Educação, 2016, p.27). Desta forma, destaco a ideia apresentada por Neto (2020), que refere que se uma criança não brinca, não pode ser feliz, se não é feliz não pode aprender, e se, por sua vez não pode aprender, não poderá crescer de forma autónoma.

No seguimento do apresentado, ressalto o facto de, ao longo de toda a prática, maioritariamente nos momentos de recreio, irmos com as crianças para o espaço exterior, o que me permitiu perceber todas as vantagens acima descritas e ainda, através da observação e interação, conhecer melhor as crianças. Também os momentos de educação física, sempre que as condições meteorológicas o permitiam, eram desenvolvidos no espaço exterior. Nos dias de chuva, as crianças ficavam condicionadas aos espaços interiores da escola, concretamente à sala de prolongamento ou à sala de atividades, sendo que era notória a influência que isto tinha no seu bem-estar emocional.

O refeitório da escola era utilizado de acordo com o horário estabelecido para cada nível de ensino, sendo constituído por sete conjuntos de quatro mesas. Todas as salas da EPE se dirigiam ao mesmo entre as 12h e as 12h30, para que de seguida esteja disponível para os alunos do 1.º CEB. Outro espaço presente neste jardim de infância, partilhado com os alunos do 1.º CEB, era a biblioteca que demonstrava ser um espaço bastante calmo, tranquilo e acolhedor.

Por fim, relativamente à rotina diária, esta será representada através da seguinte tabela e analisada posteriormente.

Tabela 1

Rotina diária

Horário	Rotina Diária
---------	---------------

09h00	Receção das crianças Atividades autodirigidas Marcação das presenças
09h45	Arrumação da sala Sentar na manta de atividades
09h50	Acolhimento: canção dos “Bons Dias”, eleição do chefe do dia, atualização do calendário, atualização do tempo, contagem do número de crianças
10h00	Atividade dirigida
10h20	Higiene pessoal Lanche da manhã
10h35	Recreio
11h00	Atividade dirigida
11h50	Higiene pessoal
12h00	Almoço
13h30	Momento de relaxamento/Atividade autodirigida
14h00	Atividade dirigida
14h30	Atividade dirigida/Atividade autodirigida
15h00	Atividade autodirigida
15h20	Arrumação da sala Higiene pessoal
15h30	Lanche da tarde

A rotina da sala iniciava-se com a receção das crianças das 8 horas às 9 horas. A partir desta hora, as crianças ficavam à responsabilidade da educadora. Estas tinham a oportunidade de brincar até o grupo ficar bem composto, ou seja, chegarem todas as crianças. No entanto, este brincar não era um brincar totalmente livre, pois tinham apenas a oportunidade de desenvolver jogos didáticos, puzzles ou brincar com os legos mais pequenos.

Por volta das 10 horas, era apresentada a temática a ser trabalhada naquela semana, procurando-se primeiramente perceber os conhecimentos prévios e experiências da criança face à mesma. Durante a manhã e a tarde, eram desenvolvidas várias atividades que iam ao encontro das diversas áreas do saber, tendo por base a temática a explorar, porém por vezes estas atividades eram alteradas face às necessidades e motivações das crianças, sendo que este nível de ensino é caracterizado por esta imprevisibilidade e flexibilidade no planeamento e desenvolvimento do currículo.

No final da tarde, era desenvolvido o momento de brincar livre, enquanto atividade espontânea e de iniciativa da criança, caracterizado pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração (Ministério da Educação, 2016), onde as crianças tinham a

possibilidade de escolher ao que querem brincar, onde o querem fazer, como o querem fazer e com quem.

Perante tudo isto, podemos salientar que o facto da PES I e II se terem concretizado com o mesmo grupo foi bastante benéfico para a nossa formação, uma vez que pudemos acompanhar o mesmo grupo durante praticamente todo o ano letivo, aproximando-se da nossa realidade futura. Tudo isto também nos permitiu fortalecer a nossa relação com o grupo, possibilitando-nos ensinar e aprender com este contexto.

CAPÍTULO II - Apreciação crítica das competências desenvolvidas

A especificidade da profissão docente concretiza-se na função de ensinar, sendo esta percebida como “ação intencional, orientada para a promoção de aprendizagens, especializada e fundamentada em saberes específicos” (Despacho n. °16034/2010, 2010). Com isto, face à evolução da sociedade e à especificidade de cada criança importa garantir a todas um ensino de qualidade, uma vez que, só assim, as crianças irão conseguir desenvolver-se e concretizar aprendizagens significativas, atingindo conseqüentemente o esperado sucesso educativo.

Numa primeira instância, reforço a importância dos processos de avaliação e reflexão contínua ao longo de todas as práticas, pois é por meio destes que conseguimos desenvolver múltiplas competências e habilidades enquanto profissionais de educação, bem como nos permite ter consciência dos nossos pontos fortes e dos aspetos a melhorar. Este melhoramento é possível através do continuado processo de investigação e aprendizagem ao longo da vida, que nos possibilita aprender e refletir sobre os nossos próprios métodos, teorias, metodologias, recursos e instrumentos utilizados.

Nesta linha de pensamento, Costa (2016) acrescenta que o desenvolvimento de um processo de formação contínua possibilita ao docente a reflexão sobre os saberes da experiência adquirida no seu quotidiano e nas suas atividades em sala de aula e dos saberes aliados aos conhecimentos de conteúdo, do currículo e da didática. Tudo isto permite uma maior qualificação dos professores e, conseqüentemente, do ensino.

Assim sendo, considera-se fulcral definir um perfil específico para o profissional docente de modo a que este desempenhe da melhor forma a função de ensinar e consiga dar resposta e acompanhar a permanente mutação social, sendo que segundo o perfil pressuposto para os profissionais da educação, consagra-se em quatro importantes dimensões sendo elas: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa; desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

As dimensões destacadas consagram conceitos essenciais sobre o que significa e representa integrar a profissão docente e identificam conhecimentos, capacidades e atitudes que lhe atribuem a sua especificidade própria na sociedade atual.

Primeiramente, a dimensão profissional, social e ética diz respeito ao dever deontológico e à responsabilidade social que o docente deve assumir, de forma a garantir o sucesso educativo dos alunos e uma escola e ambiente de aprendizagem de qualidade, correspondendo isto à sua missão (Despacho n.º 16034/2010, 2010).

A segunda dimensão reveste-se de bastante importância e é referente ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, é através dela que se concretiza a profissão docente. A mesma aborda as planificações, a operacionalização e regulação do processo de ensino e aprendizagem, assentes num conhecimento científico, ou seja, de conteúdo, e pedagógico-didático profundo e rigoroso (Despacho n.º 16034/2010, 2010). Todas estas vertentes devem ter em consideração as características dos alunos e os objetivos que se pretendem alcançar através da gestão e condução das atividades de ensino. Salienta-se que, perante a implementação das atividades, é importante refletir e analisar os resultados das mesmas e, se necessário, reorientá-las para aprimorar e potenciar novas aprendizagens, correspondendo isto à regulação do processo.

A dimensão da participação na escola e da relação com a comunidade educativa tem em conta as implicações da ação docente no que concerne à concretização da missão da escola, da sua organização, bem como da relação estabelecida com a comunidade. O docente, enquanto profissional, é parte integrante da estrutura da escola e, por isso, é responsável pela sua orientação pedagógica e curricular e, ainda pela visibilidade do serviço público que presta à sociedade, tendo em conta a sua colaboração com os colegas e as suas ações em relação à comunidade educativa e à sociedade em geral (Despacho n.º 16034/2010, 2010). Este deve envolver-se de forma ativa e dinâmica nos projetos e atividades da escola e ainda permitir o envolvimento da comunidade no contexto escolar, em especial os pais e famílias dos aprendentes.

Por último, a dimensão do desenvolvimento e formação profissional, ao longo da vida, resulta do reconhecimento de que o trabalho na profissão docente é legitimado pelos saberes que lhe são próprios e pela autonomia de quem o exerce, o que exige a reconstrução permanente dos saberes profissionais (Despacho n.º 16034/2010, 2010). Daí, percebe-se que é essencial o profissional docente construir continuidade no seu conhecimento, uma vez que este não é estanque e, sendo assim, está sempre em evolução. O professor deve estar apto para acompanhar a evolução da sociedade e do ensino, para que possa proporcionar aos alunos as melhores oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Perante isto, tomando como ponto de referência os Padrões de Desempenho Docente apresentados anteriormente, importa destacar os domínios específicos de cada uma das dimensões, os quais servirão de base à análise crítico-reflexiva (Despacho n.º 16034/2010, 2010), sendo eles

- na “vertente Profissional, Social e Ética” são apresentados três domínios: “compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional”, “compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos” e, ainda, “compromisso com o grupo de pares e com a escola” (p.6);

- na dimensão do “Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem” são destacados quatro domínios: “preparação e organização das atividades letivas”, “realização das atividades letivas”, “relação pedagógica com os alunos” e, ainda, “processo de avaliação das aprendizagens dos alunos” (p. 7);

- a dimensão da “Participação na Escola e Relação com a Comunidade Educativa” destaca três domínios, dos quais: “contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de atividades”, “participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão” e “dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação” (p. 8)

- por fim, a vertente do “Desenvolvimento e Formação Profissional ao Longo da Vida” reporta-se apenas a um domínio, sendo este a “formação contínua e desenvolvimento profissional” (p. 9).

Perante isto, seguidamente irei refletir e avaliar, de forma aprofundada e fundamentada, as práticas concretizadas no 1.º CEB e na EPE, sustentando-me nas Aprendizagens Essenciais, nas OCEPE e baseando-me naquilo que é definido nos Padrões de Desempenho Docente (Despacho n.º 16034/2010, 2010), visto que, em conformidade com Macedo (2015), estes constituem referenciais de comparação que servem para efetivar a avaliação, sendo deste modo uma referência profissional que guia e orienta a prática pedagógica.

1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico

O educador/professor reflexivo fundamenta-se num pensamento consciente da prática, e isso “caracteriza o ser humano como criativo, capaz de construir ou reconstruir

sua prática, atuando de forma inteligente e flexível, situada e reativa” (Costa, 2016, p.27). Assim, nas PES I e II desenvolvidas no 1.º CEB tive em consideração a importância da reflexão e da intencionalidade educativa sobre as intervenções desenvolvidas.

As práticas concretizadas permitiram-me perceber e vivenciar a realidade dos professores do 1.º CEB. Ao longo das mesmas, procurei refletir diariamente e de forma contínua e ouvir a perspectiva de pessoas com mais experiência e formação, tendo em vista a evolução e melhoramento das minhas intervenções pedagógicas.

Nas intervenções realizadas nas duas PES, quer em grupo quer individualmente, tivemos em consideração a importância da reflexão e da intencionalidade sobre as práticas exercidas, quanto ao nível da organização, da planificação, da preparação do modo como os diversos conteúdos seriam trabalhados e abordados e dos objetivos que pretendíamos alcançar. Para além do mais, ao longo do meu percurso, procurei atualizar e melhorar os meus saberes, uma vez que ninguém nasce ensinado e estamos durante toda a vida num processo de aprendizagem. Por isso, ao longo das mesmas, fui construindo o meu conhecimento como profissional, tendo um interesse contínuo em melhorá-lo, em grande parte através da reflexão.

Por meio das autorreflexões antes, durante e após a intervenção, bem como reflexões com a minha colega de estágio e reflexões com os docentes cooperantes e supervisores consegui aperfeiçoar o meu desempenho, visto que me permitiram corrigir alguns aspetos menos positivos e verificar que estratégias resultavam melhor com as diferentes turmas e, conseqüentemente, com os distintos alunos. Estes diálogos ajudaram-me a melhorar a minha prática, sendo que procurei ter sempre em conta todas as sugestões dadas com o intuito de melhorar a cada semana, empenhando-me em dar sempre o meu melhor em prol do bom desenvolvimento e aprendizagem dos alunos que tinha perante mim.

Neste sentido, saliento a importância das reflexões semanais (cf. anexo 1) que auxiliaram em todo este processo de aprendizagem, em que se pretendia que dessemos resposta a alguns pontos pré-definidos que me levavam a pensar sobre a responsabilidade que eu, enquanto futura professora, tinha para com os meus alunos. Ao refletir sobre cada um destes pontos, procurei, sem dúvida, ter em consideração em primeiro lugar o aluno e as formas que impulsionavam o melhoramento da minha intervenção, de modo a proporcionar experiências de aprendizagem significativas. Para isto, procurei aumentar a minha formação e conhecimento através da procura de

melhores recursos, métodos de ensino e investigações para fomentar o meu conhecimento e saber, tendo sempre em conta a turma que tinha perante mim e o contexto em que a mesma se inseria.

Como já referido, a reflexão é fundamental para a evolução e aprendizagem principalmente na área da docência, pois permite-nos construir e aprimorar o nosso conhecimento profissional. Corroborando a referida ideia Alarcão e Roldão (2008), defendem que a reflexão promove o conhecimento profissional e provoca o questionamento permanente de si próprio e das práticas adotadas e desenvolvidas, funcionando, assim, como um instrumento regulador do desempenho que proporcionará uma maior segurança na ação de ensinar. Seguindo esta linha de pensamento, Shulman e Shulman (2004) reconhecem que o processo de reflexão envolve ações como a revisão, reconstrução e análise crítica realizadas pelo próprio docente, em relação ao seu desempenho, em sala de aula, pressupondo, sempre, explicações e justificações contextualizadas e baseadas em evidências.

Posto isto, ao longo da minha prática, procurei promover o desenvolvimento de cada aluno, colocando-o no centro do processo de ensino-aprendizagem. Destaco, por exemplo, os momentos em que introduzia os conteúdos e inquiria os alunos, de maneira a perceber os seus conhecimentos prévios, deixando-os discutir a temática a ser trabalhada. Posteriormente, partia dos saberes apresentados pela turma e desenvolvia as suas ideias, apresentando os conteúdos.

Saliento, também, o facto de procurar implementar uma componente motivacional no início de todas as aulas, por exemplo através da criação de uma personagem, uma história, um vídeo, um teatro de sombras entre outros. Esta metodologia foi importante especialmente na PES I, quando trabalhei com a turma do 1.º ano de escolaridade, sendo que para os mais novos esta componente é crucial. Contudo, este foi um desafio com que me deparei inicialmente e só com a experiência e tentativa-erro é que consegui superar o mesmo.

Em conformidade com Zeichner (1993), a reflexão deve ser concebida como uma prática social na qual a partilha de ideias, estratégias e experiências sustenta o desenvolvimento e crescimento profissional e também pessoal.

Desta forma, podemos considerar que o trabalho dos profissionais de educação baseia-se na “colaboração entre professores, em decisões participadas, e na prática reflexiva, visando profissionais auto-dirigidos (...) autónomos” (Alarcão, 2009, p.120).

Portanto, reconhecer a relevância de planificar em conjunto, partilhar material, trabalhar entre pares, discutir resultados é necessário para melhorar a qualidade da educação.

Em concordância com Hohmann e Post (2011) podemos destacar três estratégias fundamentais que fazem parte da prática colaborativa: a prática de uma comunicação aberta; tomada de decisões em conjunto; observação das crianças, análise das observações e planificação de estratégias de apoio a cada criança.

Portanto, o trabalho colaborativo é algo que importa destacar, visto que em ambas as PES trabalhei em colaboração com as professoras cooperantes e, acima de tudo, com a minha colega de estágio, algo que foi no seu todo benéfico para a minha aprendizagem e evolução. Neste sentido, os alunos também tiveram a oportunidade de experienciar esta metodologia de trabalho, pois, para além de considerar que é muito importante saber trabalhar em grupo, foi um aspeto que, na minha opinião, ambas as turmas necessitavam, uma vez que, raramente, trabalhavam em grupo ou a pares.

Por tudo isto, segundo Roldão (2007),

o trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração (p.37).

Em suma, a dimensão pessoal, social e ética deve ser entendida pelos docentes de forma transversal, isto é, deve ser concretizada em articulação com as outras dimensões, pois apresenta um papel relevante de responsabilidade social e ética e um importante grau de compromisso face a todas as dimensões, visto que, a especificidade da profissão docente baseia-se na função de ensinar e promover aprendizagens significativas aos alunos. Enquanto futura professora, tenho noção que desempenho um papel crucial no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno, sendo necessário procurar evoluir e saber sempre um pouco mais, pois esta é uma profissão que está em constante aprendizagem e construção de conhecimento, sendo contínuo e melhorado através da experiência.

Posto isto, a preparação e organização das atividades letivas sustentam a prática pedagógica, assim, segundo Santos, Cardoso e Lacerda (2016) a planificação assume

uma grande importância na prática profissional, sendo que a mesma exige muita dedicação, capacidade de articular e refletir e também estudo, para que se traduza em resultados positivos. O professor deverá selecionar, organizar e apresentar o conteúdo ao aluno, recorrendo à imaginação e à criatividade, a fim de garantir o seu interesse e, ao mesmo tempo, ir ao encontro das suas necessidades, dificuldades e motivações.

Neste sentido, no que concerne às planificações, destaco e valorizo a concretização das mesmas, pois permitiram-nos ter noção dos passos a seguir para a concretização de uma planificação diária e serviam de apoio à nossa intervenção (cf. anexo 2). Estas eram elaboradas, tendo em conta os conteúdos fornecidos pelas professoras cooperantes, destacando o facto de ambas, me darem abertura para realizar as atividades e tarefas que pretendia, uma vez que, apenas nos davam as temáticas e conteúdos a trabalhar e deixavam ao nosso critério a organização das atividades letivas. Este facto, para mim, foi sem dúvida enriquecedor e importante, já que me permitiu crescer bastante essencialmente pela experiência, sendo que, no fim de desenvolver as atividades, dialogava com as docentes no sentido de perceber se tinham corrido bem e o que deveria melhorar.

Um dos desafios com que me deparei ao longo de ambas as PES foi a gestão do tempo e a organização de atividades suficientes para um certo tempo de aula. Inicialmente, tinha grandes dificuldades em gerir o tempo e planificar de acordo com o tempo disponível, sendo que acabava sempre por planificar atividades a mais para o tempo que tinha. Contudo, com a prática, fui ganhando experiência e fui conhecendo melhor o ritmo das turmas e consegui aperfeiçoar esta questão.

Para a construção das planificações, eram tidos em conta vários aspetos, nomeadamente, as áreas disciplinares, bem como os objetivos associados às mesmas, as atividades ou recursos a utilizar, o tempo para cada atividade, a forma de avaliação dos objetivos estabelecidos, que passava pela observação e análise da capacidade de os alunos atingirem os objetivos. Eram tidas também em consideração as particularidades e especificidades dos alunos e os objetivos que pretendia atingir. Na elaboração das mesmas, baseava-me nos documentos reguladores para o 1.º CEB dos quais as Aprendizagens Essenciais, o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, entre outros. Para além do mais, sempre tive em consideração os recursos e materiais disponíveis na sala de aula e a que poderia recorrer, organizando e gerindo as minhas intervenções consoante as disponibilidades.

Deste modo, em concordância com Alvarenga (2011), a planificação emerge, assim, como um processo sistematizado, mediante o qual se pode conferir maior eficiência às atividades educacionais para, em determinado prazo, alcançar um conjunto de metas estabelecidas ou repensar sobre os objetivos não atingidos.

Destaco o facto de, ao longo da prática, poder perceber que o professor “afigura-se como um sujeito estruturante, actuante e flexível no processo do ensino/aprendizagem”, visto que, deve ter a capacidade de agir perante a imprevisibilidade e complexidade presente na sala de aula e para isso é necessário que este tenha a capacidade de raciocinar, prever, imaginar e tomar decisões mais acertadas, para que sua ação alcance os objetivos esperados (Alvarenga, 2011, p.14).

No que concerne à operacionalização, “esta implica, por um lado, eficácia e rigor na condução e organização das actividades de ensino; por outro lado, a gestão eficaz dos processos de comunicação e das interacções em sala de aula” (Despacho n.º 16034/2010, 2010). Deste modo, as planificações encontram-se estritamente relacionadas com a operacionalização, já que permitem orientar e organizar todas as atividades previstas para cada uma das áreas disciplinares, sendo um grande apoio para a condução de uma aula.

Neste sentido, procurava sempre organizar e pensar nas estratégias a utilizar face à diversidade de alunos, deste modo em ambas as turmas, existia uma diferenciação pedagógica face às particularidades que cada aluno e, por isso, tinha a preocupação de alterar a minha metodologia de trabalho consoante os alunos com que estava a trabalhar. Confesso que sempre tive uma grande preocupação de possibilitar que todos os alunos aprendessem no seu ritmo, ao seu gosto e da forma que para eles era mais eficaz. Quando sentia que os alunos não estavam a conseguir perceber o pretendido, não me sentia realizada e fazia de tudo para que conseguissem concretizar aprendizagens com significado.

Relativamente à comunicação e interação em sala de aula, procurava usar uma linguagem adequada à faixa etária com que estava a trabalhar. No 1.º ano do 1.º CEB, utilizava uma linguagem mais simples, mas usando sempre as terminologias científicas corretas, inerentes à disciplina em questão, sendo que era bastante rigorosa neste sentido pois pretendia que os alunos utilizassem os conceitos científicos corretos. Já com a turma de 3.º e 4.º ano do 1.º CEB, utilizava uma linguagem mais complexa, recorrendo a termos mais difíceis, que os alunos desconheciam, pois, a turma

demonstrava grande curiosidade em conhecer terminologias novas, interessando-se por pesquisar o significado das palavras que desconheciam.

A promoção de discussões coletivas e debates entre a turma era um dos aspetos que procurava proporcionar aos alunos, promovendo processos de comunicação e interação entre os alunos. Desde modo, em concordância com Cunha (2009), o professor deve dar abertura à turma e fomentar situações em que possam comunicar, discutir, participar, criar e estimular.

Posto isto, em relação ao processo de regulação, esta “implica a análise das actividades de ensino realizadas e a sua reorientação no sentido de melhorar o ensino e os seus resultados” (Ministério da Educação, 2010, s/p). Desta forma, a improvisação, como já referi anteriormente, é uma competência que o docente deve ter desenvolvida, sendo que inicialmente era um receio que tinha porque achava que não possuía essa capacidade, mas confesso que fiquei surpreendida comigo mesma. Por tudo isto, um docente deve ter a capacidade de adaptação e resiliência, tendo sempre em vista o sucesso dos alunos.

Importa, ainda, acrescentar que a concretização da interdisciplinaridade também foi algo valorizado na minha prática, visto que, sempre que possível, procurava articular várias áreas disciplinares, pois considero que facilita o processo de aprendizagem, permitindo que os alunos atribuam significado e utilidade ao que estão a aprender.

Perante isto, a especificidade da profissionalidade docente assenta na ação de ensinar, sendo que esta profissão implica uma “constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas” (científicas, científico-didáticas, pedagógicas) ou seja, “saber o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos, que contudo se conjugam num único saber integrador, situado e contextual – como ensinar aqui e agora – que se configura como prático” (Roldão, 2007, p.99).

Deste modo, o conhecimento profissional dos professores engloba um conjunto de conhecimentos específicos, destacando-se o conhecimento de conteúdo, o conhecimento didático e englobando estes dois, o conhecimento pedagógico de conteúdo.

Assim, para planificar e operacionalizar a prática, são essenciais três tipos de conhecimento: o científico (ou do conteúdo), pedagógico e didático, daí percebe-se que é fundamental que qualquer docente esteja bem preparado de maneira a

proporcionar aprendizagens com sentido e significado aos alunos. No decorrer das minhas práticas letivas, tive uma preocupação acrescida no que respeita à preparação das aulas e, neste sentido, antes das aulas procurei sempre investigar e investir na minha formação, ou seja, tentei adquirir um elevado conhecimento científico, pedagógico e didático inerente às diversas áreas disciplinares, para que conseguisse dar resposta aos questionamentos e dúvidas dos alunos de forma correta.

Como vimos, a operacionalização parte da planificação, ou seja, o planeamento é colocado em prática, onde é comprovada a estratégia e os métodos utilizados, percebendo se foi concretizável. Nem sempre a prática ocorre como estava idealizada, sendo necessário, por vezes, alterar totalmente a atividade e pensar no imediato em modificar a estratégia pedagógica utilizada, de modo a adotar uma que seja mais eficaz para o que se pretende ensinar.

Seguidamente, outra dimensão definida nos padrões de desempenho do docente é a dimensão da participação na escola e da relação com a comunidade educativa, que considera as implicações da ação docente no que diz respeito à concretização da missão da escola e a sua organização, assim como à relação da escola com a comunidade. A mesma refere que o docente, enquanto profissional, é parte integrante da estrutura da escola e, por isso, é responsável pela sua orientação pedagógica e curricular e, ainda pela visibilidade do serviço público que presta à sociedade, tendo em conta a sua colaboração com os colegas e as suas ações em relação à comunidade educativa e à sociedade em geral (Despacho n.º 16034/2010, 2010).

Como já referido anteriormente, o trabalho colaborativo é algo no seu todo benéfico para o professor, pois permite a discussão e partilha de ideias, entre outros aspetos que permitem melhorar a sua formação e intervenção.

Face a isto, o professor deve ser um agente ativo e participativo na comunidade escolar e na comunidade em geral, devendo intervir em projetos, construção de documentos orientadores e apresentando propostas de melhoria.

Contudo, considero que esta foi a dimensão com a qual não me aproximei tanto, pois, apesar de a considerar essencial para o sucesso do aluno, não me foi dada oportunidade para a explorar. Com isto quero dizer que, ao longo da prática, não surgiram oportunidades para estabelecer contacto com os familiares dos alunos bem como com a comunidade, isto porque ambos os contextos também não estabeleciam nem fomentavam o contacto e participação da família e da sociedade na escola. Para

além do mais, também não contactei com os planos anuais de atividades e não surgiu a oportunidade de participar em nenhum Projeto Educativo.

A única intervenção e participação no contexto educativo foi no âmbito da PES II através da dinamização do recreio, em que, em grupo, reformulámos o recreio dos alunos (cf. anexo 3). Esta foi uma tarefa que desenvolvemos com bastante gosto, uma vez que o recreio é algo por nós muito valorizado, pelos benefícios que traz para o desenvolvimento do aluno.

Por fim, quanto à dimensão de desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, resulta do reconhecimento de que o trabalho na profissão docente é legitimado pelos saberes que lhe são próprios e pela autonomia de quem o exerce, o que exige a reconstrução permanente dos saberes profissionais (Despacho n.º 16034/2010, 2010). Entende-se por conhecimento profissional o conjunto articulado de elementos necessários ao desempenho da ação, que envolve saberes e competências específicas no âmbito do currículo e da didática, bem como dos conteúdos, dos processos de ensino e da sua adequação aos diferentes contextos e particularidades dos alunos, sendo que a especificidade da profissionalidade docente assenta na ação de ensinar.

A minha formação, enquanto futura docente, foi ao encontro da aquisição de variadas bases de competências, proporcionadas principalmente através da experiência proporcionada pela prática, mas também por meio das diversas unidades curriculares concretizadas ao longo dos cinco anos, preparando-me desta forma para enfrentar os inúmeros desafios que irão surgir no futuro.

Neste momento, sinto-me preparada para a profissão que escolhi, em parte devido à riqueza de experiências e aos diversos desafios com que me deparei ao longo das duas PES. Primeiramente, destaco o facto de ter desenvolvido a minha prática numa turma de 1.º ano do 1.º CEB, abrangendo este as primeiras aprendizagens da criança, bem como na turma mista que englobava dois anos de ensino que só por isso já era um grande desafio.

Perante isto, um docente deve estar atento aos alunos, devendo refletir acerca da sua prática, com um interesse contínuo em melhorar a qualidade da reposta educativa. Assim, a observação e o registo são essenciais para recolher informações, para avaliar, questionar, e refletir sobre as práticas educativas, sendo fundamentais para conhecer cada criança e a sua evolução no seu desenvolvimento e aprendizagem.

Em concordância com Formosinho (2009), os professores desenvolvem-se através da aquisição de novos saberes, sendo que este desenvolvimento pode ser feito através da investigação e reflexão. Seguidamente, são apresentados os pressupostos fundamentais do modelo de desenvolvimento profissional através da investigação para a ação:

a) Os professores são indivíduos inteligentes, questionantes, com conhecimentos de perito e com experiência relevante; b) Os professores estão, geralmente, dispostos a procurar dados que possam contribuir para a resposta às questões que os pressionam e a reflectir na evidência empírica para formular soluções; c) Os professores desenvolvem novas formas de compreensão da realidade através do processo de formulação das questões que os preocupam, bem como através do processo de recolha dos dados necessários para lhes dar resposta (p. 250).

Para além do mais, um professor deverá: empenhar-se numa atitude crítica, manifestando abertura e otimismo pedagógico; enriquecer-se através do trabalho colaborativo com a comunidade educativa; revelar estabilidade emocional, atuando em situações de conflito e manifestando afetividade com os alunos e demais intervenientes na comunidade escola; ter consciência da sua responsabilidade na aprendizagem e desenvolvimento das crianças; entre outros aspetos cruciais no desempenho docente (Pereira & Ribeiro, 2013).

Como sabemos, a profissão docente é uma profissão onde a aprendizagem é constante e deve existir uma procura sistemática de enriquecimento e de melhoramento, porque, é fundamental uma permanente reconstrução do conhecimento, uma vez que este vai sempre progredindo e é essencial que o professor vá acompanhando essa progressão pois, com o passar do tempo, a diversidade dos alunos, dos contextos e das aprendizagens vão-se alterando.

Posto isto, ressalto que, futuramente, procurarei apostar e aumentar a minha formação, de forma a melhorar a minha prática. Segundo Silva (2011, citado por Costa, 2016), quando se fala em formação contínua esta não se restringe somente à graduação inicial ou à pós-graduação que faz parte do currículo de todo o profissional, mas fala-se de uma formação que possibilita ao professor analisar criticamente a nova realidade

com que se depara. Ao deparar-se com esta nova realidade, o docente deve ser capaz de repensar as suas funções e a sua prática para, assim, conseguir enfrentar novos desafios que possam surgir, tais como manipulação de recursos pedagógicos como é o caso das tecnologias informáticas, etc.

Termino, referindo que, em concordância com Nóvoa (1992), ser professor deve envolver alguns aspetos importantes tais como: valorizar a sua profissão, a sua prática e a sua formação, para que seja possível mobilizar vários conhecimentos. Este também deve entender que o seu ofício está em constante mudança e, por isso, tem de se adaptar ao contexto em que está inserido.

2. Na Educação Pré-Escolar

Primeiramente, no que se refere à dimensão profissional, social e ética, podemos desde já salientar que na profissão docente é crucial a procura atualizada pelo conhecimento, em especial através da investigação. Neste sentido, o educador deve saber sempre um pouco mais sobre o conteúdo que pretende trabalhar de forma a estar preparado para dar respostas às questões e às curiosidades das crianças, uma vez que, como sabemos as crianças possuem uma curiosidade natural que lhes impulsiona a motivação e interesse na procura de respostas e na descoberta. Assim, o profissional de educação é responsável pela função de ensinar e, por isso, é fundamental que este desenvolva um conjunto de competências e habilidades que lhe permitam transformar a compreensão, as habilidades e as atitudes em representações e ações pedagógicas, tendo como objetivo expressar, expor e representar ideias, de modo que consigam ajudar a criança a compreender e a adquirir o que está a ser ensinado mais facilmente (Shulman, 2005).

A ação profissional do educador caracteriza-se pela intencionalidade o que implica uma reflexão sobre os propósitos e intenções das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação (Ministério da Educação, 2016). Como resultado, percebemos que o educador tem um papel essencial no dia a dia da criança, pois o mesmo deve estar atento a esta e refletir sobre as suas ações pedagógicas, tendo em vista uma constante vontade em aperfeiçoá-las em prol das suas crianças e da sua própria evolução, enquanto profissional. Para melhor compreender cada criança e acompanhar as evoluções na sua aprendizagem e desenvolvimento, é fundamental

reunir um conjunto de informações que lhe permitam observar, planejar, agir e avaliar as suas práticas educativas (Ministério da Educação, 2016).

Com tudo isto, destaco a importância das diversas unidades curriculares, tanto da licenciatura como do mestrado que nos permitiram aprimorar os nossos conhecimentos e concretizar novos saberes, apoiando-nos no decorrer de toda a prática. Tudo isto, através das discussões proporcionadas em grande grupo, das reflexões sobre os diversos conceitos das áreas de conteúdo, a descoberta e análises de variadas didáticas, da partilha de experiências e vivências, das análises fundamentadas, segundo documentos de referências, entre outras.

Nesta ordem de ideias, no decorrer da minha prática, senti muitas vezes a necessidade de sustentar o meu saber, pois considerava que os conhecimentos que possuía não eram suficientes para dar resposta e proporcionar às crianças aprendizagens significativas. Assim, procurei empenhar-me e fortalecer o meu conhecimento por meio da investigação e análise minuciosa dos conceitos, principalmente daqueles em que me sentia menos confortável. Por exemplo, durante a semana em que trabalhei o corpo humano, foi necessário um esforço redobrado da minha parte na procura de estratégias para apresentar este conteúdo ao grupo de forma perceptível e clara. Neste sentido, tentei investigar curiosidades do interesse das crianças e métodos pedagógicos de apresentação, em especial na parte de exploração dos órgãos do corpo humano, pois este pode ser, para elas, um conteúdo um pouco complexo. Para isso, construí um recurso representativo do corpo humano que se encontrava desmontado e, aos poucos, fui com as crianças montando este corpo, partindo sempre dos conhecimentos que elas já possuíam acerca desta temática.

Porém, fiquei ciente de que não adquiriram todas as aprendizagens partilhadas, mas foi notório o envolvimento, interesse e curiosidade do grupo na exploração desta temática, em especial face às curiosidades que lhes fui apresentando.

Outro exemplo, foi quando desenvolvemos o trabalho de projeto, onde procurei investigar e saber um pouco mais sobre a temática a trabalhar de modo a sentir-me segura na exploração do tema em questão e de forma a conseguir apoiar os interesses, motivações e dificuldades das crianças.

Por conseguinte, ao longo das minhas intervenções, procurei concretizar uma prática reflexiva, assente nos três tipos de reflexão apresentados por Schön (2000), a reflexão sobre a ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Portanto, refletia

nos momentos de planificar, no desenvolvimento do que tinha planeado e, após a implementação, refletia sobre o que tinha corrido melhor e menos bem algo que era possível perceber no momento da ação, principalmente através do *feedback* transmitido pelas crianças. No final do dia, procurava ainda refletir com a educadora cooperante, ouvindo e valorizando a sua perspectiva, e também junto da minha colega de estágio. Tudo isto ajudou-me a melhorar a minha prática de forma positiva e a crescer enquanto futura educadora.

Por tudo isto, é perceptível que a reflexão é crucial, não só na prática, mas ao longo de toda a carreira profissional. Só assim um educador é capaz de melhorar e maximizar o desenvolvimento e aprendizagem do seu grupo de crianças. O educador deve desenvolver um conjunto de competências que lhe permitam compreender a criança no seu contexto, o que implica que este utilize e aplique diferentes formas e meios de registo de forma a “ver” a criança de vários ângulos e situar esta “visão” no quadro do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem (Ministério da Educação, 2016).

Em vista disto, destaco ainda os relatórios semanais (cf. anexo 4) que me permitiram confrontar a prática desenvolvida com a perspectiva de autores de referência, possibilitando-me perceber o que ainda deveria melhorar e as estratégias que devia adotar. Através dos mesmos, pude reconhecer que precisava de procurar um conjunto de métodos que me permitissem acalmar o grupo nos momentos de maior agitação. Além disso, consegui perceber as atividades que funcionavam melhor em grande grupo e em grupos mais pequenos, impulsionando uma reflexão mais aprofundada neste sentido nos momentos de planificar. Outro aspeto importante foi repensar o papel que assumia nos momentos de desenvolver as atividades e o que a criança deveria desempenhar no decorrer das mesmas. Estes ajudaram-me a perceber que as atividades estavam muito centradas em mim e no meu controlo e, neste sentido, não estava a valorizar a criança enquanto agente do seu processo de aprendizagem.

Nesta perspectiva, importa destacar que, de acordo com as OCEPE, a criança deve desempenhar um papel dinâmico no seu desenvolvimento e aprendizagem, daí devemos reconhecê-las enquanto sujeitos e agentes do processo educativo, capazes de construir o seu desenvolvimento e aprendizagem (Ministério da Educação, 2016). Esta ideia viu-se reforçada com o desenvolvimento da metodologia de trabalho de projeto, sendo que deve ser a criança a conduzir todas as fases do processo, uma vez que esta investigação leva um grupo de crianças a procurar respostas para as perguntas que elas próprias formularam, respostas estas que vão surgindo à medida que a

investigação avança (Katz & Chard, 2009). Neste tipo de metodologia de trabalho, o educador deve intervir o menos possível, “assim, as intervenções devem ser medidas, não excessivas, não subvertendo aquilo que as crianças estão a fazer. É como que tomar a criança pela mão, permitindo sempre que ela se mantenha de pé firme” (Vasconcelos, 1998, p.145). Deste modo, considero que esta foi uma das aprendizagens com mais impacto na minha evolução, embora ainda acredite que preciso melhorar, a fim de proporcionar às crianças a oportunidade de descoberta e impulsionar a sua autonomia.

Ainda neste seguimento, saliento que, tendo por base os direitos que são reconhecidos pela Convenções dos Direitos da Criança, esta tem o direito de ser consultada e ouvida, devendo ter a acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado (UNICEF, 2019). Desta forma, é fundamental partir das suas experiências e vivências (das crianças) e valorizar os seus saberes e competências únicas, algo que procurei fazer ao longo da minha prática, principalmente nos momentos em que iniciava uma temática e quando desafiava as crianças no brincar, tendo em vista o desenvolvimento de todas as suas potencialidades.

A responsabilidade de promover sucesso das aprendizagens das crianças é elencada à profissão do educador que deve ter em conta que, neste nível de ensino, a criança é sujeito ativo no processo de aprendizagem, fazendo parte do seu processo de aquisição de saberes e experiências. Destacando a forma como a aprendizagem ocorre na EPE em comparação com o restante sistema educativo percebemos que,

este é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente, em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente (Ministério da Educação, 2016, p. 4).

Posto isto, no que concerne à valorização do brincar, reconheço que, através desta atividade, “a criança desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma”, uma vez que o brincar é uma “atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo

elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (Ministério da Educação, 2016, p. 11). Para além do mais, o brincar permite-nos, através da observação atenta, conhecer os interesses, motivações, necessidades e particularidades de cada criança. Ao longo da prática, consegui perceber esta questão, assumindo uma postura de observadora, intervindo apenas quando solicitado ou quando achava que era possível fomentar aprendizagens através das brincadeiras que as crianças estavam a criar. Neste sentido, desafiava-as, incentivando e estimulando a sua curiosidade para que descobrissem novos conhecimentos.

Em concordância com Crespo (2016) “brincar é a mais importante atividade que nos faz crescer e desenvolver quer a nível pessoal e social. Possibilita-nos uma maturidade que nos faz compreender e aprender acerca das diversas áreas de conteúdo” (p.45). Neste sentido, percebemos que, através deste momento, é possível trabalhar e explorar todas as áreas de conteúdo de forma articulada, proporcionando uma aprendizagem holística à criança.

Por conseguinte, os educadores têm um papel fundamental no brincar, devendo estar disponíveis para as exigências das crianças, ouvindo-as, compreendendo-as, percebendo os sinais e a linguagem que usa para participar e comunicar (Azevedo & Sousa, 2010), algo que procurei valorizar e ter em conta ao longo de toda a prática pedagógica. Esta atividade autodirigida constitui uma excelente oportunidade de promover atividade física em crianças ao longo do dia, contribuindo para “outros benefícios, nomeadamente aspetos: sociais (partilha, cooperação, comunicação, resolução de conflitos, autodisciplina, etc.); emocionais (libertação do stress, autoestima, desenvolvimento do carácter, etc.); e cognitivos (criatividade, resolução de problemas e vocabulário, etc.)” (Lopes, Santos, Lopes & Pereira, 2012, p.69).

Relativamente ao desenvolvimento da autonomia da criança, correspondendo esta a uma área de competência delineada no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, esta competência centra-se no processo pelo qual a criança desenvolve confiança em si própria, motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões (Ministério da Educação, 2017).

Neste ponto de vista, considero que, nos momentos de brincar, principalmente no final do dia, as crianças eram livres e autónomas nas brincadeiras que desenvolviam sendo as mesmas iniciadas pela criança o que lhes permitia a tomada de decisões. Pelo contrário, no decorrer das atividades, não era possibilitada esta competência tão

fortemente, pois em grande parte destas existiam etapas a seguir e um determinado resultado a obter, tornando-se um pouco redutor para a criança e para a sua liberdade criativa.

Apesar disto, nos momentos de pintar, recortar, desenhar, entre outras atividades era estimulada a autonomia das crianças, visto que, nestes momentos, procurava dar espaço à sua autonomia e criatividade.

Importa referir que todas as concretizações das crianças eram valorizadas, independentemente de terem correspondido às expectativas ou fugido um pouco ao que tinha sido solicitado, isto porque era perceptível que a criança, ao desenvolver a atividade, tinha mobilizado e integrado um conjunto de “experiências, saberes e processos, atribuindo-lhe novos significados e encontrando formas próprias de resolver os problemas, o que lhe permite desenvolver não só a autonomia, mas também a criatividade” (Ministério da Educação, 2016, p. 34).

Perante isto, o trabalho colaborativo constitui um dos indicadores na vertente profissional, social e ética, sendo essencial no trabalho desenvolvido pelo educador. Este deve colaborar de forma ativa e integrante com as crianças, a equipa educativa, a família e a comunidade em geral, neste cenário existe uma colaboração ativa entre todos os intervenientes. A nossa formação objetiva é preparar pessoas que vão colaborar na educação de pessoas em desenvolvimento (Pereira & Ribeiro, 2013), daí a “estreita colaboração entre todos os adultos que intervêm diretamente no processo (educador/a, assistente operacional/auxiliar da sala, animador/a) é essencial, pois todos estes intervenientes desempenham um papel importante nesse momento decisivo” (Ministério da Educação, 2016, p. 99).

No seguimento do apresentado, destaco a colaboração, a ajuda e o trabalho em equipa, desenvolvido com a minha colega de estágio, a educadora cooperante, a assistente operacional e os pais das crianças, uma vez que, através do *feedback* dos mesmos, consegui aperfeiçoar a minha prática. Assim, fiquei ciente de que o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança deve ser impulsionado pelo educador de forma colaborativa e não individualizada, sendo fulcral envolver toda a comunidade educativa, em especial os pais.

Por fim, ao longo da prática, tivemos a oportunidade de participar num dos projetos da escola, não sendo possível, lamentavelmente, desenvolver nenhum. Assim, destaco o projeto da Escola Ativa, o qual acompanhámos proximamente, sendo este

fundamental para o meu projeto de investigação, centrado na valorização da área de Educação Física.

Posto isto, uma outra dimensão destacada nos padrões de desempenho docente é a dimensão relativa ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem que se refere às competências centrais da profissão docente, considerando três vertentes cruciais: a planificação, operacionalização e regulação do ensino e aprendizagem, assentes num conhecimento científico, ou seja, de conteúdo, e pedagógico-didático profundo e rigoroso (Despacho n.º 16034/2010, 2010).

A planificação envolve a orientação estratégica da ação, a coerência e a articulação das ações planeadas, garantindo que se adequam à diversidade de alunos, tendo em consideração as suas características, necessidades e origens. Neste sentido, devemos planear para prever e antecipar o que é mais importante a desenvolver, de maneira a refletir sobre a intencionalidade nas propostas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências e organizando recursos necessários à sua realização (Ministério da Educação, 2016).

A profissionalidade docente envolve um conjunto de componentes que o docente deve desenvolver para proporcionar aprendizagens aos aprendentes, estas são definidas por Shulman (2005) e podemos dar ênfase ao conhecimento científico, ao conhecimento dos aprendentes e ao conhecimento pedagógico de conteúdo, assumindo-se estes como cruciais no momento de planificar.

O conhecimento de conteúdo permite ao educador conhecer de forma aprofundada a temática que pretender explorar, possuindo previamente uma formação humanística, enquanto apoio para as aprendizagens previamente adquiridas (Shulman, 2005). Embora o educador possua um conhecimento de base sobre o conteúdo, deve aprofundá-lo, garantindo que consegue dar resposta às curiosidade e questões das crianças. sendo esta uma preocupação minha ao longo de toda a prática, pois face a todas as temáticas que trabalhava procurava estar segura quanto ao conhecimento que possuía.

Quanto ao conhecimento pedagógico de conteúdo, este é a conjugação entre o conteúdo e a forma de ensinar (didática), daqui é perceptível que a ação de ensinar é a especificidade que caracteriza o profissional docente, assim um educador deve ter bem desenvolvida esta competência. Por isso, ao longo da minha prática, procurei adotar estratégias e metodologia adequadas ao grupo que tinha perante mim, exemplo disso

foi na semana em que trabalhei a temática do eu e os outros, onde desenvolvi diferentes métodos de trabalho, tendo em conta o desenvolvimento de cada criança, ou seja, adaptei as atividades às diferentes faixas etárias que constituíam o grupo. Nesta linha de pensamento, destaco o registo das experiências realizadas, as atividades de contagem, as atividades dos retratos e autorretratos e ainda as atividades do domínio de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, visto que estas se encontravam adaptadas às diferentes faixas etárias e, acima de tudo, às características individuais de cada aluno.

De acordo com o indicador relacionado com a organização e gestão de estratégias de ensino, face à diversidade das crianças e dos meios e recursos disponíveis, importa referir que “a inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos” (Ministério da Educação, 2016, p.10). Destaco, assim, a importância da realização das planificações focadas numa criança (cf. anexo 5), que nos permitiram perceber os interesses ou necessidades de uma criança em concreto, e planificar de acordo com isso. Para além do mais, importa referir que, em conformidade com os recursos disponíveis, tentava diferenciar os espaços de atividade e, quando isso não era possível, procurava modificar a sala para desenvolver a atividade prevista da melhor forma.

É importante mencionar que as planificações (cf. anexo 6) foram concretizadas, tendo por base as temáticas propostas pela educadora cooperante. No entanto, procurava ter em consideração as características do grupo, tentando partir sempre das experiências e conhecimentos das crianças. Para além do mais, procurava valorizar o brincar, dando a oportunidade às crianças de o fazer em especial nos momentos em que sentia que elas precisavam disso.

No que concerne ao desenvolvimento das planificações, inicialmente deparei-me com o desafio na gestão dos tempos, uma vez que, me encontrava desfasada do ritmo do grupo, acabando por querer desenvolver mais atividade do que o necessário, o que não permitia que as crianças experienciassem cada atividade de uma forma global. Em relação aos horários, tinha a preocupação em cumpri-los de forma rigorosa, para que as crianças ficassem cientes da sua rotina, respeitando deste modo as horas das refeições e da higienização.

Na planificação não se destacava nenhuma forma de avaliação, no entanto esta era concretizável através da observação e análise dos resultados das atividades, tendo-se em consideração: o bem-estar emocional das crianças; o nível de implicação e empenho

nas atividades; a atenção e concentração; a predisposição para realizar o que era solicitado; a capacidade de resposta, entre outras questões.

Assim, procurava transmitir sempre o meu *feedback* às crianças como forma de aprovar os seus trabalhos, neste caso um “*feedback* positivo, centrado nos esforços que a criança faz para conseguir o que pretende ou nas estratégias que utiliza para atingir as finalidades que se propõe “parece ser particularmente eficaz para estimular a sua aprendizagem” (Ministério da Educação, 2016, p.105).

Ao contrário dos outros níveis de ensino, a avaliação na EPE não envolve a classificação da aprendizagem das crianças, nem o juízo de valor sobre a sua maneira de ser. Esta baseia-se na descrição da sua aprendizagem e desenvolvimento, de forma a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos, é assim uma avaliação formativa, ou seja, uma avaliação para a aprendizagem e não uma avaliação da aprendizagem (Ministério da Educação, 2016).

Neste seguimento, no que respeita à avaliação, tivemos a oportunidade de avaliar três crianças através das tabelas do sistema de acompanhamento das crianças, em que foi perceptível a importância de refletir sobre cada uma de forma individual e conhecer quais as suas aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo e as suas dificuldades. Ao longo das semanas, também avaliávamos o bem-estar emocional e a implicação das crianças, possibilitando-nos o *feedback* em relação às atividades desenvolvidas e em relação a como se sentiram a desenvolver a mesma, sendo que esta questão acarreta um conjunto de fatores que influenciam os seus níveis de bem-estar emocional e implicação.

Por conseguinte, relativamente à operacionalização, esta implica, por um lado, eficiência e rigor na gestão e organização das atividades educativas e, por outro lado, uma orientação eficaz de processos de comunicação e das interações em sala de aula (Despacho n.º 16034/2010, 2010).

A operacionalização parte da planificação, ou seja, sucede-se quando o planeamento é posto em prática. Através da mesma, é possível perceber e refletir sobre como correu a atividade planeada, por meio da avaliação das metodologias e estratégias que resultaram melhor. Para além do mais, importa refletir no decorrer da atividade e, se necessário, alterá-la de forma a melhorá-la para que faça sentido para a aprendizagem das crianças.

O desenvolvimento da ação planeada desafia o educador a questionar-se sobre o que as crianças experienciaram e aprenderam, se o que foi planeado correspondeu ao pretendido e o que pode ser melhorado, sendo este questionamento orientador da avaliação da prática.

Um aspeto que destaco na ação do educador de infância é a capacidade de improvisar e a capacidade de alterar ou adaptar aquilo que tinha planeado, visto que o currículo se desenvolve de forma flexível, onde as crianças participam ativamente. Assim, o dia a dia em contexto de EPE é caracterizado pela imprevisibilidade e, neste sentido, é crucial que o educador tenha a capacidade de improvisar, de modo a dar resposta à mesma, em especial nos momentos em que as crianças apresentam sugestões que podem potenciar novas aprendizagens, sendo que as mesmas devem ser acolhidas e exploradas pelo educador.

A capacidade de improvisar, bem como a de reorganizar uma atividade, era uma competência que ainda considerava pouco desenvolvida em mim e aquém do esperado, porém, através da prática neste nível de ensino considero que consegui desenvolvê-la progressivamente ao longo das intervenções. Deste modo, quando considerava que uma atividade não estava a resultar como esperado, procurava alterar a mesma, de modo a esta ser mais interessante e enriquecedora para as crianças. Nestes momentos, procurava ouvir as crianças, aceitando as suas sugestões e opiniões. Quando percebia que não estavam predispostas para realizar a atividade proposta, deixava-as dar propostas ou improvisava outro tipo de atividade do interesse do grupo. Inicialmente, confesso que ficava um pouco preocupada por não seguir o que tinha planeado previamente, no entanto com a experiência percebi que isso não é o mais importante.

Relativamente ao indicador da promoção e gestão de processos de comunicação e interação entre os alunos, correspondendo este a um dos indicadores da dimensão em análise, tendo em conta que se trata de um grupo com idades compreendidas entre os três e os seis anos, é possível desenvolver vários momentos de interação, sendo que o facto de existirem crianças de diferentes faixas etárias torna as interações e atividades mais ricas e diversificadas. As crianças mais velhas demonstravam muita preocupação em apoiar os mais novos, procurando partilhar com estes as suas experiências e saberes.

De acordo com o referido, ao longo da minha prática, procurei desenvolver atividades, organizando as crianças em grupos mistos algo que se revelou bastante enriquecedor para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Na semana em que

realizámos as bolachinhas de Natal, solicitei a ajuda das crianças para confeccionar a receita. Assim, decidi organizar o grande grupo em dois, compostos por crianças de faixas etárias distintas. No desenrolar da atividade, verifiquei que as crianças mais velhas tomavam iniciativa no sentido de apoiar as mais novas e ainda constatei que estas se mostraram mais participativas e interessadas na atividade, questionando sobre os diversos procedimentos e ingredientes da receita, sendo estas questões maioritariamente respondidas pelos colegas.

Neste sentido, destaco as discussões desenvolvidas em grande grupo, principalmente nos momentos em que introduzia e explorava uma temática. Nestes momentos, procurava ouvir e perceber os conhecimentos que todas as crianças tinham. Na exploração das mesmas, dava a oportunidade às crianças mais velhas para partilharem com os restantes colegas os seus conhecimentos e experiências.

Nestes momentos de partilha, recorria muitas vezes a imagens e objetos representativos do que estava a apresentar, estabelecendo desta forma uma ligação entre o que estava a referir e o concreto, tendo verificando que isto cativava e prendia a atenção das crianças.

Por tudo isto, e indo ao encontro do indicador de comunicação com rigor e sentido do interlocutor, posso afirmar que tenho a capacidade de projetar a minha voz e colocá-la a um tom audível para todo o grupo, procurando cativar as crianças nos momentos de partilha através do jogo que faço com a voz, ou seja, alterando o seu tom, mais alto, mais baixo, mais grave ou mais agudo.

Apesar disto, nos momentos em grande grupo, principalmente no início das práticas, era muito difícil para mim manter o controlo do grupo, sendo necessário todo um trabalho, no sentido de fazer com que as crianças me ouvissem, esperassem pela sua vez para falar e ouvissem e respeitassem a opinião dos colegas. Contudo, estas situações foram importantes para o meu crescimento e para o crescimento do grupo, tendo em conta que é importante que o educador “crie situações diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo outro” (Ministério da Educação, 2016, p.25). Assim, é na EPE que se formam as crianças, enquanto indivíduos “responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (Ministério da Educação, 2016, p.39).

Seguidamente, em relação à última vertente, a regulação do ensino e aprendizagem, esta exige analisar as atividades de ensino que foram concretizadas e reorientá-las, de forma a melhorar o processo de ensino-aprendizagem e os seus resultados. Como já referido anteriormente, através da reflexão, conseguia perceber os aspetos positivos e os que necessitam de um aperfeiçoamento, para além do mais conseguia notar a minha evolução no que concerne à reorganização das atividades, tudo isto tendo em vista o melhoramento do processo de ensino-aprendizagem e os resultados deste no desenvolvimento da criança.

Em suma, constatamos que na educação pré-escolar não existe um programa a ser cumprido, existe sim uma referência para construir e gerir o currículo, fundamentando-se esta nas OCEPE. O currículo, neste nível de ensino, é caracterizado pela flexibilidade, sendo que cabe ao educador gerir o mesmo, gestão que passa por um ciclo de planeamento, ação, avaliação, sendo este crucial para o melhoramento da prática pedagógica.

Importa destacar que planear não é “prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (Ministério da Educação, 2016, p.15). Neste sentido, o dia a dia na educação para a infância é caracterizado pela imprevisibilidade e pela flexibilidade e, por isso, o educador deve ter estas competências bem desenvolvidas, de forma a reagir à mesma da melhor forma.

Em concordância com as OCEPE (Ministério da Educação, 2016)

a intervenção do/a educador/a no processo pedagógico vai sendo planeada, tendo em conta os fundamentos e princípios subjacentes a estas Orientações Curriculares, nomeadamente uma abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas de conteúdo e a exigência de dar resposta a todas as crianças. Neste sentido, define as suas intenções pedagógicas, prevendo propostas abrangentes atrativas e significativas, que, podendo incidir numa área ou domínio, tenham em conta não só a articulação entre eles, mas também que todos são contemplados de modo equilibrado. (p.17)

Posto isto, quanto à dimensão da participação na escola e da relação com a comunidade educativa, esta integra o indicador “participação em projectos de trabalho colaborativo na escola” (Despacho n.º 16034/2010, 2010, p.8). Assim sendo, destaca-se a importância do trabalho colaborativo e do trabalho em equipa entre profissionais de educação, pois através da entreajuda e do apoio mútuo entre a comunidade educativa é mais fácil atingir-se os objetivos em vista, em especial a melhoria da qualidade de ensino (Alarcão, 2009). Por isso, é importante que o educador desempenhe um papel ativo neste sentido, procurando envolver-se de forma dinâmica nos projetos escolares. Importa mencionar que esta questão também já foi referida anteriormente no indicador “reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo na sua prática profissional” (Despacho n.º 16034/2010, 2010, p.6), inserido na dimensão da vertente profissional, social e ética, assim reforça-se, mais uma vez, a importância de se desenvolver um trabalho colaborativo entre todos os intervenientes do processo educativo.

Para o desenvolvimento do trabalho colaborativo é crucial que haja uma comunicação aberta, principalmente entre o educador e a família das crianças, isto porque é importante que os “pais/famílias sejam considerados como parceiros” (Ministério da Educação, 2016, p.10). O educador deve falar com as famílias sobre a aprendizagem dos seus filhos, para que consigam tomar decisões em conjunto, de modo a adotar estratégias e a apoiar da melhor forma o processo de aprendizagem dos seus educandos. As famílias devem ser escutadas e as suas opiniões e ideias consideradas e valorizadas. Em concordância com as OCEPE (Ministério da Educação, 2016), os pais/famílias são os principais responsáveis pela educação dos filhos/as e, por isso

têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa no jardim de infância, como tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa. (p.16)

Nesta linha de pensamento, e dando resposta ao indicador “envolvimento em ações que visam a participação dos pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade no desenvolvimento da escola” (Despacho n.º 16034/2010, 2010, p.7), importa referir que neste nível de ensino já tive a oportunidade de contactar com as famílias das crianças, estando em constante interação com os mesmos, essencialmente nos momentos em que estas iam levar e buscar as crianças ao jardim de infância. Assim,

os pais e familiares sempre demonstraram interesse em conhecer-nos, sendo que para isso houve uma abertura e esforço da nossa parte para manter o contacto com eles.

Neste seguimento, em conjunto com a minha colega de estágio, desenvolvemos o projeto de envolvimento da família (cf. anexo 7), o qual intitulámos de “A nossa sala, muitas famílias e uma casa”. Este tinha por objetivo envolver as famílias de forma ativa e proporcionar ao grupo conhecimentos relativos à temática da família. Consistia na construção de uma grande casa que englobasse todas as famílias das crianças da sala. O resultado deste projeto foi, no seu todo, positivo.

Outros exemplos em que foi possível envolver a família foram: no Dia do Pai, em que solicitámos aos pais das crianças que enviassem um vídeo a apresentar a sua profissão, sendo esta a temática que se estava a trabalhar nesta semana e posso desde já referir que fiquei fascinada com o empenho e esforço dos pais em atender ao meu pedido e com a elevada adesão que se verificou; também na semana da leitura onde desafiámos as famílias das crianças a deslocarem-se ao jardim para contarem uma história ao grupo; e ainda, no dia dos museus, encorajámos as famílias a irem com os seus educandos a um museu à sua escolha.

Ao longo da prática, foram feitos vários contactos com os pais, grande parte deles de forma informal. No geral, as famílias das crianças eram bastante participativas e interessadas, sendo notório o empenho e entusiasmo na participação nas atividades propostas. Sendo assim, posso afirmar que existia uma ligação próxima com as famílias, sendo que procurei trabalhar neste sentido. No entanto, isto também se deveu à preocupação por parte dos pais em envolver-se e participar no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos seus educandos. Foi imprescindível que todos estivessem cientes da necessidade de participarem, de se envolverem nos processos educativos e de os “partilhar entre si, fazendo confluir os saberes multifacetados que fazem parte do património pessoal de cada um” (Lemos, 2015, p. 48).

Neste sentido, verificamos ser essencial a participação, a comunicação e uma boa relação com os cuidadores dos aprendentes, para a existência de uma colaboração produtiva com vista ao desenvolvimento das crianças, que passam grande parte do seu dia a dia no contexto da educação pré-escolar (Figueiredo, 2010).

A participação destes diferentes intervenientes e de outros membros da comunidade no planeamento, realização e avaliação de oportunidades educativas é uma forma de alargar as interações e de enriquecer o processo educativo. Cabe ao educador criar as

condições necessárias para essa participação, encontrando as formas de comunicação e articulação mais adequadas (Ministério da Educação, 2016). No entanto, ao longo da prática, não houve a oportunidade de desenvolver atividades e projetos que envolvessem a comunidade, uma vez que, no âmbito do nosso trabalho de projeto, tentámos organizar uma visita a um museu, mas devido à falta de recursos não foi possível realizá-la.

Por fim, no que se refere aos indicadores, “participação na construção dos documentos orientadores da vida da escola”; “participação na concepção e uso de dispositivos de avaliação da escola”; “participação em projectos de investigação e inovação no quadro do projecto da escola”; “envolvimento em projectos ou actividades de âmbito nacional ou internacional que sejam relevantes para a escola e/ou comunidade”, importa referir que não houve a oportunidade de desenvolver e participar em projetos ou atividades desenvolvidas pela escola (Despacho n.º 16034/2010, 2010, p.8).

Por último, em relação à dimensão referente ao desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, salienta-se o facto de o conhecimento docente apresentar características próprias e estar em constante construção, evolução e aperfeiçoamento que só é possível através da reflexão crítica face à prática pedagógica desenvolvida. Assim, o profissional de educação deve atualizar-se e aprofundar os seus conhecimentos científicos, por exemplo, através de formações e por meio do trabalho coletivo realizado com os colegas de equipa. É também importante que este mobilize conhecimentos, os organize e os apresente de forma perceptível para os aprendentes, tendo em vista os objetivos que pretende atingir com os mesmos e especialmente o sucesso educativo dos alunos/crianças.

Em conformidade com o apresentado, a ação profissional do educador em específico é caracterizada pela intencionalidade, implicando uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação (Ministério da Educação, 2016).

No que se refere à minha formação como futura educadora/professora, posso afirmar que esta foi ao encontro da aquisição de várias bases de competências e novos conhecimentos, habilitando-me para enfrentar inúmeros desafios que irão surgir nos variados contextos com que irei contactar futuramente. No entanto, saliento as PES, pois permitiram-me construir conhecimento profissional, através da experimentação e reflexão, possibilitando-me conhecer a realidade de um contexto de EPE.

Assim, atendendo ao indicador “análise crítica da sua acção, resultando em conhecimento profissional que mobiliza para a melhoria das suas práticas” (Despacho n.º 16034/2010, 2010, p.9), posso referir que, ao longo da prática, deparei-me com vários aspetos que procurei melhorar, sendo que estou ciente que ainda há vários parâmetros que terei de aperfeiçoar futuramente, porém a aprendizagem surge pela experiência e pelas tentativas-erro.

Por fim, relativamente ao desenvolvimento de conhecimento profissional a partir do trabalho colaborativo com os pares, destaco, mais uma vez, o trabalho em colaboração com a educadora cooperante, sendo que este foi baseado pela entreaajuda, apoio e incentivo o que foi crucial para minha prática, pois permitiu-me aprender e adotar várias estratégias, modos de agir, formas de gerir conflitos e refletir de forma crítica.

Enquanto futura profissional de educação, assumo a responsabilidade de promover o sucesso das aprendizagens dos aprendentes, sendo que, por isso, continuarei a investir na minha formação ao longo da vida, de forma a enriquecer e ampliar o meu conhecimento profissional. Nesse sentido, valorizarei ainda o processo de reflexão sobre as minhas práticas profissionais, de modo a aprimorar e atualizar as mesmas, isto porque a profissão docente é uma profissão onde a aprendizagem é contante e existe uma procura/investigação contínua de enriquecimento e melhoramento.

Síntese global da reflexão

A prática pedagógica permite a construção de saberes experienciais que se iniciam antes da vida profissional, de acordo com Tardif (2004, citado por Figueira, 2017) começam no momento em que os estudantes estão a experienciar a prática de ensino e esta prolonga-se ao longo de toda a vida profissional. Os estudantes, na formação inicial, adquirem uma base de saberes que serão desenvolvidos nos momentos da prática educativa, sendo baseados na experiência do dia a dia e na consequente reflexão.

Deste modo, o estágio permitiu-me colocar em prática todos os saberes teóricos que fui adquirindo ao longo da minha formação inicial. Daí, as PES desenvolvidas foram cruciais para compreender as dinâmicas da EPE e do 1.º CEB, possibilitando-me desempenhar um papel ativo, enquanto educadora/professora estagiária e permitindo-me ainda aprender a trabalhar com um grupo crianças/alunos com especificidades, necessidades e motivações distintas, planificando em função desse mesmo grupo e, sobretudo, refletindo em cada dia acerca da prática, na perspetiva de melhorar a minha prestação.

Ao longo das intervenções realizadas no âmbito das PES, tive a oportunidade de evoluir e aprender com as crianças/alunos, com as orientadoras cooperantes, com os supervisores institucionais da Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV) e com as minhas colegas de estágio/turma.

Neste seguimento, o governo é responsável pela definição dos perfis de competência exigidos para o desempenho das funções docentes, sendo que estes encontram-se na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto), mais especificamente no Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. No mesmo encontramos o perfil geral de desempenho profissional para os professores e educadores de infância, nas suas diversas dimensões.

O presente relatório crítico-reflexivo teve por base a análise das dimensões destacadas no Despacho n.º 16034/2010 (2010), em especial dos indicadores implicados nas quatro dimensões. Assim, estes conduziram toda a reflexão, sendo que, através dos mesmos, pude estar ciente do que é esperado de mim enquanto profissional de educação. Eles são a base da nossa profissão e foram fundamentais para a nossa formação e consequente carreira profissional.

No que concerne à nossa formação, é fundamental que educadores e professores invistam numa formação contínua, ao longo da vida, englobando “todas as formas deliberadas e organizadas de aperfeiçoamento profissional do docente”, de modo a renovar e construir novos conhecimentos, possíveis através de palestras, seminários, cursos, oficinas ou outras propostas (Costa, 2016, p.22). Contudo, importa ressaltar que esta formação não deve ser feita por obrigação, mas sim pelo desejo de estar em constante aprendizagem e pelo desenvolvimento de competências para lidar com os avanços e desafios, atendendo às constantes mudanças do sistema educativo, assumindo-se uma posição de agentes da própria formação e “investigadores da sua própria prática” (Alarcão & Roldão, 2008, p.15).

Para além do mais, o saber próprio da profissão docente sustenta-se na investigação contínua e atualizada, portanto não esqueçamos que a sociedade está em constante evolução e que o profissional de educação deve acompanhar esta evolução, dando resposta à mesma. Deste modo, a prática reflexiva é essencial em todo o percurso docente, constituindo uma das responsabilidades do profissional, pois impulsiona o melhoramento e aperfeiçoamento da prática pedagógica, de modo a enriquecer a qualidade de ensino.

Após tudo isto, e perante a concretização desta reflexão, posso afirmar que este foi um percurso repleto de aprendizagens, sendo que considero que desenvolvi um bom trabalho no decorrer de toda a prática, assumindo uma posição dinâmica e ativa e empenhando-me na tentativa de aperfeiçoar o meu desempenho. Apesar disto, ainda existem desafios a enfrentar e aspetos menos positivos a melhorar.

Termino, referindo que “ninguém nasce professor ou marcado para ser professor, faz-se professor; aprende-se a ser professor”, daí ser necessária uma formação específica para o desempenho desta profissão. Portanto, ao longo destes cinco anos procurei aproveitar todas as experiências, conhecimentos, habilidades, saberes e competências possibilitados na licenciatura e no mestrado. Com tudo isto, como já referido, a minha formação não termina aqui e pretendo continuar a aprender ao longo de toda a minha carreira profissional, através da investigação e por meio de processos crítico-reflexivos.

PARTE II Trabalho de investigação

Nota introdutória

O presente trabalho de investigação foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada concretizada em contexto de 1.º CEB, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu. Assim, este apresenta um estudo empírico alusivo à valorização da área disciplinar de Educação Física pelos professores do 1.º CEB de duas escolas inseridas em dois agrupamentos distintos do concelho de Viseu.

Deste modo, esta segunda parte do Relatório Final de Estágio tem por objetivo dar resposta ao problema que fundamenta o trabalho de investigação. Para isto, nesta parte do relatório, primeiramente será definido e apresentado o problema em estudo e os respetivos objetivos, contextualizando a nossa investigação. Seguidamente surgirá a revisão de literatura alusiva a vários conceitos que sustentarão o trabalho de investigação. E, por fim, no terceiro capítulo será apresentada a metodologia utilizada na investigação, mais especificamente o tipo de investigação, os participantes, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e as técnicas de tratamento e análise dos dados.

Neste seguimento, ao longo das PES, foi nos possível verificar que nem todas as áreas disciplinares, presentes no currículo do 1.º CEB, eram devidamente exploradas, porém, fomos constatando, que a área de Educação Física, enquanto área disciplinar obrigatória deste ciclo de ensino, era quase sempre negligenciada.

Perante isto, ao consultar a matriz curricular do 1.º CEB constatamos que a EF surge como componente curricular obrigatória, de igual modo às áreas disciplinares da Matemática, do Português, do Estudo do Meio e das Expressões Artísticas. No entanto, ainda parece existir uma dificuldade e resistência na implementação desta área, sendo vários os motivos e fatores apontados pelos docentes que comprometem o desenvolvimento da área disciplinar em estudo.

CAPÍTULO I – Definição do problema

1. Delimitação do objeto de estudo e definição dos objetivos

O primeiro problema que se coloca ao investigador é saber como começar o seu trabalho de investigação. O investigador deve obrigar-se a escolher inicialmente um fio condutor tão claro quanto possível, de forma que o trabalho desenvolvido possa iniciar-se e estruturar-se com coerência (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Assim, tendo em consideração que o processo de investigação científica tem sempre início com a escolha de uma questão-problema/problema, o presente estudo assenta na problemática referente à valorização da área disciplinar de Educação Física pelos professores do 1.º CEB. Face a esta problemática surgiu a seguinte questão-problema: Qual a valorização atribuída à área disciplinar de Educação Física pelos docentes do 1.º CEB?

Para o estudo em causa partimos do objetivo principal da investigação, para definir um conjunto de objetivos específicos que pretendemos averiguar ao longo da investigação e, assim nos propomos a alcançar, sendo eles:

- Verificar de que forma os docentes valorizam a área disciplinar de Educação Física;
- Conhecer a opinião dos professores em relação à área disciplinar de Educação Física enquanto área obrigatória no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- Apurar se os docentes nas suas práticas pedagógicas implementam a Educação Física;
- Averiguar os conhecimentos que os docentes possuem sobre os conteúdos de Educação Física e perceber de que forma os desenvolvem/abordam;
- Percecionar se os docentes se sentem confortáveis com todos os conteúdos da área disciplinar de Educação Física;
- Identificar as dificuldades/entraves com que os professores se deparam no ensino da área disciplinar de Educação Física;
- Verificar se as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) – Atividades Físicas e Desportivas (AFD) e a componente de coadjuvação tiveram implicações na (des)valorização da Educação Física;

2. Justificação e relevância do estudo

O desenvolvimento da área disciplinar da Educação Física é crucial para o desenvolvimento global e harmonioso da criança, uma vez que, é um bem essencial para a saúde e para o bem-estar físico, social e cognitivo da criança.

Assim, a formação integral da criança engloba a formação e desenvolvimento motor, sendo que por meio da área curricular de Educação Física pretende-se “garantir o desenvolvimento das capacidades psicomotoras fundamentais, exigidas pelos diferentes estádios de desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo” (Ministério da Educação, 2018, p.1).

No entanto, embora a lecionação desta área seja de cariz obrigatório, por vezes não é devidamente trabalhada pelos docentes do 1.º CEB.

Daí, o interesse e motivação por esta temática surgiu através das observações realizadas nas práticas de ensino supervisionadas desenvolvidas no 1.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, especificamente numa turma do 1.º ano de escolaridade e numa turma de 3.º e 4.º ano do 1.º CEB, de agrupamentos de escola distintos.

Perante o exposto, é crucial conhecer as perspetivas dos docentes do 1.º CEB no que se refere a esta área disciplinar, na tentativa de perceber qual a perceção que os mesmos possuem relativamente à sua importância para a aprendizagem e desenvolvimento global das crianças, possibilitando-nos constatar a valorização atribuída pelos mesmos à área em análise.

CAPÍTULO II – Revisão da literatura

Neste capítulo apresentamos uma revisão da literatura, onde ao longo da mesma iremos analisar e aprofundar duas grandes temáticas alusivas à organização e funcionamento do sistema educativo português e à definição e evolução do conceito de Educação Física, ambas inseridas no tópico principal: Escola e Educação.

Em conformidade com Santos e Lima (2019), a revisão da literatura é um “processo contínuo que se inicia na primeira fase da investigação, mas que, de facto, só se encerra quando se dá por terminada essa mesma investigação” (p. 60). A revisão bibliográfica permite determinar os conceitos ou as teorias que servirão de quadro de referência no momento da concretização da investigação, ajudando a fundamentar e justificar o material recolhido, deste modo, esta constitui a estrutura que liga todas as componentes do processo de investigação, nomeadamente o problema, a metodologias, os dados/resultados e as restantes componentes da investigação.

A presente fundamentação teórico-conceitual servirá de base à análise dos resultados obtidos por meio das entrevistas, facilitando a sua interpretação, porém importa que a mesma cumpra um conjunto de critérios delineados por Tuckman (2012) dos quais: adequação; clareza; carácter empírico; atualidade; relevância; nível de organização; e convicção da mensagem.

Sendo assim, primeiramente analisamos a forma como se encontra estruturado e organizado o currículo do 1.º CEB, em especial a correspondente matriz curricular e os documentos que orientam este ciclo de ensino. Posteriormente será abordado aquele que é o conceito base deste trabalho de investigação, o conceito de Educação Física, destacando a sua importância para o desenvolvimento global da criança. Por fim, é analisada a possibilidade de coadjuvação em algumas componentes do currículo, em específico na área disciplinar de Educação Física e ainda, o surgimento, e conseqüente, impacto das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), em concreto das Atividades Físicas e Desportivas (AFD), clubes na escola e projetos ligados à AFD.

Escola e Educação

1. Sistema educativo português

Numa sociedade baseada na aprendizagem, no saber e nas qualificações, uma educação de qualidade é condição fundamental para uma sociedade coesa e progressiva. Neste sentido, em Portugal, a procura do melhoramento da qualidade do ensino constitui o principal desafio, mas também o principal foco que orienta as prioridades definidas em matéria da política educativa, de forma a dar resposta e acompanhar as evoluções da sociedade. Para isso, tem-se vindo a apostar na resolução de problemas que têm impedido a evolução e globalização do ensino, uma vez que a escola ocupa uma grande parte no ciclo vital do ser humano.

Nos dias de hoje, o sistema educativo português compreende a Educação Pré-Escolar e os Ensinos Básicos, Secundário e Superior. No entanto, apenas são obrigatórios quatro ciclos de ensino, especificamente o 1.º, 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico, e ainda o ensino secundário, ou seja, até ao 12.º ano de escolaridade.

No que concerne à Educação Pré-Escolar, esta é a primeira etapa da Educação Básica, destinando-se a “crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico” (Decreto-Lei n.º 147/97, 1997), sendo, no entanto, de cariz opcional/facultativo. Relativamente ao Ensino Básico, este tem uma duração de nove anos, ou seja, decorre dos seis aos quinze anos de idade e, subdivide-se em três ciclos sequenciais nomeados anteriormente. Quanto ao Ensino Secundário, este apresenta um referencial de três anos letivos, podendo ser concretizado numa das seguintes vertentes: científico-humanística, tecnológica, artística especializada ou profissional. Por fim, o Ensino Superior é ministrado em Institutos Politécnicos e Universidades, concebendo os graus académicos de licenciado, mestre e doutor.

Dando mais ênfase ao Ensino Básico, uma vez que, ao longo do estudo nos vamos focar no 1.º CEB, importa referir que este ciclo de ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas. Isto não se verifica nos outros níveis do Ensino Básico, já que, o 2.º e 3.º CEB se desenvolvem predominantemente em regime de um professor para cada área/disciplina (Lei n.º 46/86, 1986).

Quanto aos objetivos delineados para cada ciclo, estes integram-se nos objetivos gerais do Ensino Básico, no entanto para o 1.º CEB, em específico, destacam-se as

seguintes particularidades: “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei n.º 46/86, 1986).

1.1. Matriz curricular do 1.º CEB – Monodocência

A matriz curricular do 1.º CEB é definida pelo Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, em que constatamos que a Educação Física é parte integrante e apresenta um caráter obrigatório para os alunos do 1.º CEB. No mesmo é ainda delineado que “é dada a possibilidade à escola de prever coadjuvações na Educação Artística e na Educação Física, sempre que adequado, privilegiado, para o efeito, os recursos humanos disponíveis” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018).

Figura 1

Matriz curricular do 1.º CEB (Direção-Geral da Educação, 2018)

Ensino básico geral | 1.º Ciclo (a)

Tomando por referência a matriz curricular-base e as opções relativas à autonomia e flexibilidade curricular, as escolas organizam o trabalho de integração e articulação curricular com vista ao desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Componentes de currículo		Carga horária semanal (b)		
		(horas)		
		1.º e 2.º anos	3.º e 4.º anos	
Português	Cidadania e Desenvolvimento (f)	7	7	
Matemática		7	7	
Estudo do Meio		3	3	
Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música) (c)		5	5	
Educação Física (c)		TIC (f)	3	1
Apoio ao Estudo (d)				
Oferta Complementar (e)				

Inglês		--	2
Total (g)		25	25
Educação Moral e Religiosa (h)		1	1

(a) Este ciclo de ensino integra, nos quatro anos de escolaridade, a oferta obrigatória de Atividades de Enriquecimento Curricular, de frequência facultativa, com uma carga horária semanal de cinco horas, a desenvolver no ensino básico, com natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural.

(b) A carga horária semanal indicada constitui uma referência para cada componente de currículo.

(c) É dada a possibilidade à escola de prever coadjuvações na Educação Artística e na Educação Física, sempre que adequado, privilegiando, para o efeito, os recursos humanos disponíveis.

(d) O Apoio ao Estudo constitui um suporte às aprendizagens, assente numa metodologia de integração de várias componentes de currículo, privilegiando a pesquisa, o tratamento e a seleção de informação.

(e) A(s) nova(s) componente(s), criada(s) pela escola no tempo destinado à Oferta Complementar, apresenta(m) identidade e documentos curriculares próprios.

(f) Áreas de integração curricular transversal, potenciadas pela dimensão globalizante do ensino neste ciclo.

(g) Cada escola gere, no âmbito da sua autonomia, os tempos constantes da matriz, para que o total da componente letiva incorpore o tempo inerente ao intervalo entre as atividades letivas com exceção do período de almoço.

(h) Disciplina de oferta obrigatória e de frequência facultativa.

O 1.º CEB surge como momento essencial na formação multilateral das crianças, uma vez que, os resultados da educação das crianças se traduzirão num repertório de conhecimentos, habilidades e capacidades fundamentais, garantindo igualmente a base para a formação de atitudes, hábitos e comportamentos.

Com isto, no que concerne à prática pedagógica do 1.º CEB, esta diferencia-se bastante da prática pedagógica dos outros níveis de ensino, isto porque o 1.º CEB é “globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas”, ou seja, concretiza-se a monodocência (Lei n.º 46/86, 1986, p. 3070).

A monodocência é o modelo de docência característico da organização pedagógica da EPE e do 1º CEB, conforme consta na lei de base do sistema educativo, que nos indica que há a responsabilidade integral de um docente por todo o processo educativo dos alunos de uma turma/grupo. Neste modelo, o “professor generalista deve lidar com um número significativo de disciplinas e de áreas de conhecimento” (Perrenoud, 1993, p. 64).

Assim, um traço característico da monodocência é a polivalência curricular do docente, sendo que ao professor que trabalha neste regime, é requerida competência, habilidade e domínio de todas as disciplinas que ensina. Deste modo, surge a necessidade acrescida à formação inicial, de uma contínua formação ao longo da vida, tendo em conta o grau de complexidade que muitas disciplinas apresentam e para se manter atualizado em todas as áreas do saber (Correia, 2018).

Para que a monodocência seja eficaz, exige-se continuidade pedagógica, ou seja, é crucial que o mesmo grupo de alunos progrida com o mesmo professor ao longo da escolaridade das aprendizagens básicas (Silva, 2005).

Para além do mais, a faixa etária dos alunos do ciclo de ensino em questão implica que a relação pedagógica se encontre muito mais dependente da relação pessoal, o que resulta na necessidade de uma maior proximidade afetiva entre professor e alunos. Em concordância com Postic (1990), a relação pedagógica caracteriza-se por ser “o conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objectivos educativos, numa dada estrutura institucional, relações que possuem características cognitivas e afetivas identificáveis, que têm um desenvolvimento e vivem uma história” (p. 12).

Neste sentido, o docente assume um papel crucial e de grande responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento global do aluno, a nível afetivo, emocional, social e moral. A monodocência permite ao docente um maior conhecimento dos seus alunos, o qual irá contribuir para a adequação do ensino às suas necessidades e uma melhor avaliação do seu percurso escolar (Antunes, 2015). Para além do mais o contexto e as características deste nível de ensino promovem condições melhores para a existência de uma relação mais intensa entre professores e encarregados de educação/pais dos alunos.

Uma outra particularidade deste modelo de docência é o facto de o docente ser responsável pela gestão do currículo e organização pedagógica, bem como do tempo

escolar, do espaço escolar, da relação pedagógica, da disciplina na sala de aula, das relações, dos intervalos e do recreio e, por vezes, dos tempos livres.

Na perspectiva de Formosinho (1998), no desenvolvimento da monodocência integral resultam lacunas em diversas áreas disciplinares. Numa formação que se pretende completa, deverão ser constituídas equipas educativas, onde possam estar representadas diferentes especializações para as diversas áreas do currículo. Relativamente às lacunas que se destacam no modelo de monodocência, salienta-se a sobrecarga e intensificação do trabalho do professor, pretendendo-se minimizá-los e promover um ensino de qualidade.

De acordo com o mesmo autor, “as mudanças a promover são as de transformar a monodocência integral em monodocência com apoio especializado ou, numa solução mais avançada, transformar a monodocência individual em pluridocência globalizante de valências diversificadas no seio de uma equipa educativa” (Formosinho, 1998, p. 31). Assim, o autor defende uma monodocência coadjuvada, transformando a monodocência integral em monodocência com apoio especializado, uma vez que, visa-se um auxílio ao professor já que este desempenha um papel “tão complexo que, se torna difícil desempenhá-lo adequadamente sem apoio” e, portanto, “exige a presença de professores com especialização nessas áreas” (Formosinho, 1998, p. 30).

Por isso, vários autores questionam-se se o modelo de docência em questão será o mais eficaz e vantajoso para o desenvolvimento integral e para o sucesso de todos os alunos, porém até aos dias de hoje a monodocência continua a ser desenvolvida no contexto da EPE e do 1.º CEB.

2. Documentos curriculares do Ensino Básico

Os documentos curriculares do 1.º CEB reportam-se a metas de aprendizagem a alcançar por todos os alunos e orientam o processo de ensino-aprendizagem deste nível de ensino. Neste sentido, atualmente o Despacho n.º 6604-A/2021 (2021) define os referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa. Portanto, seguimo-nos por três importantes documentos curriculares, nomeadamente o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), as Aprendizagens Essenciais (AE) e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), porém só recentemente estas orientações entraram em vigor, sendo que seguidamente serão destacados os documentos curriculares anteriores aos expostos.

No ano de 1920, foi publicado o Regulamento Oficial de Educação Física, correspondendo este ao primeiro programa escolar desta área em Portugal. O mesmo foi aprovado conjuntamente pelos Ministros da Instrução, Guerra e Marinha, sendo que devia servir de base para o ensino dos ramos da Educação Física.

Em 1986, com a Lei 46/86, de 14 de outubro, estabelece-se o quadro de referência da reforma do sistema educativo, decorrendo a definição de novos planos curriculares para os ensinos básico e secundário, sendo assim, em 1989, com o Decreto-Lei 286/89 são aprovados os planos curriculares dos ensinos básico e secundário. No mesmo decidiram-se as opções que fundamentavam a organização curricular destes dois níveis de ensino, nomeadamente a organização das várias componentes curriculares “nas suas dimensões humanística, artística, científica, tecnológica, física e desportiva, visando a formação integral do educando e a sua capacitação tanto para a vida activa quanto para a prossecução dos estudos” (Lei 46/86, 1986, p. 3068). Isto porque se objetivava uma “equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afetivo, estético, social e moral dos alunos” (Lei 46/86, 1986, p. 3078). Importa destacar que nesta altura a disciplina denominava-se de Expressão e Educação Físico-Motora.

No seguimento deste decreto-lei é importante ressaltar o Decreto-Lei 95/91 que estruturava a organização da Educação Física e do Desporto escolar enquanto unidades coerentes de ensino.

Posto isto, no ano de 2001 surge a necessidade de reorganizar o currículo do ensino básico, isto por meio da aprovação do Decreto-Lei 6/2001 (2001), visando a garantia de

uma educação de base para todos e conseqüentemente uma maior qualidade das aprendizagens. Com o presente decreto é revogado o decreto-lei abordado anteriormente, Decreto-Lei 286/89, de 29 de agosto, em tudo o que se referia ao ensino básico.

De todo este processo foi emergindo a necessidade de ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de ser apoiado, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular.

O Decreto-Lei 6/2001 (2001) estabelecia os princípios orientadores da “organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional”. O currículo nacional era agora entendido como “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino”, sendo expresso em orientações para as diversas áreas curriculares dos três ciclos do ensino básico, incluindo os conteúdos programáticos das áreas disciplinares, homologadas pelo Ministro da Educação (Decreto-Lei 6/2001, 2001, p.259).

As orientações eram definidas pelo documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (Ministério da Educação, 2001) e determinavam o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, o perfil de competências terminais deste nível de ensino, bem como os tipos de experiências educativas que deveriam ser proporcionadas a todos os alunos.

Porém o documento curricular em vigor foi revogado pelo Despacho n.º 17169/2011 nas seguintes palavras “o documento Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais deixa de constituir documento orientador do Ensino Básico em Portugal” e ainda “as orientações curriculares desse documento deixam de constituir referência para os documentos oficiais do Ministério da Educação e Ciência, nomeadamente para os programas, metas de aprendizagem, provas e exames nacionais” (Despacho n.º 17169/2011, 2011, p.50080).

Assim, no ano de 2012 surge o Decreto-Lei 139/2012 que definia os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, da avaliação dos conhecimentos e

capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário. Neste sentido,

os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos de cada nível e de cada ciclo de ensino têm como referência os programas das disciplinas e áreas curriculares disciplinares, bem como as metas curriculares a atingir por ano de escolaridade e ciclo de ensino, homologados por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação. (Decreto-Lei 139/2012, 2012, p. 3477)

Deste modo, o currículo passa a ser concretizado e desenvolvido tendo por base os Programas e Metas Curriculares para o Ensino Básico, destacadas no documento Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2015).

No que concerne aos Programas e Metas para as Expressões Físico Motoras, em específico, estes organizavam-se segundo blocos, designadamente o bloco das Perícias e Manipulações; Deslocamentos e Equilíbrios; Ginástica; Jogos; Patinagem; Atividades Rítmicas Expressivas (Dança); Percursos na Natureza; Natação (Opcional) (Ministério da Educação, 2015).

Importa salientar que neste momento altera-se a terminologia atribuída à disciplina de Educação Física passando de Expressão e Educação Físico Motora para Expressões Físico Motoras. Uma outra alteração centra-se na carga horária letiva semanal, reduzindo-se para 25 horas semanais, sendo que a duração das aulas passa a ser organizada em períodos de 45 minutos.

Em 2013 surge a primeira alteração ao Decreto-Lei 139/2012 por meio do Decreto-Lei 91/2013 dando-se ênfase à carga horária semanal de cada disciplina, algo que não estava explícito nos decretos anteriores. Assim, importa destacar que as Expressões Artísticas e Físico-Motoras assumiam uma carga horária semanal de três horas letivas no mínimo, tal como a disciplina de Estudo do Meio. A disciplina de Português e Matemática eram as que assumiam mais horas semanais, cada uma tinha uma carga horária semanal de, no mínimo, sete horas.

Perante isto, o Decreto-Lei 139/2012 acaba por ser revogado pelo Decreto-Lei 55/2018, que passou a estabelecer o currículo dos ensinos básico e secundário, em

específico os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquirissem os conhecimentos e desenvolvessem as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

No mesmo surgem novos documentos curriculares que expressam os conhecimentos a adquirir, as capacidades e atitudes a desenvolver pelos alunos, designadamente o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, as Aprendizagens Essenciais e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Com a entrada em vigor deste decreto são revogados os demais documentos curriculares relativos às disciplinas do ensino básico e do ensino secundário com Aprendizagens Essenciais definidas, como é exemplo os programas e metas de aprendizagem.

No que se refere ao documento curricular da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), este visa “o desenvolvimento de competências para uma cultura de democracia e aprendizagens com impacto na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural, através da componente de Cidadania e Desenvolvimento” (Decreto-Lei 55/2018, 2018, p. 2930).

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) homologado através do Despacho n.º 6478/2017 (2017), encontra-se estruturado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências, constituindo a matriz comum para todas as escolas, ofertas e modalidades educativas e formativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular. O PASEO configura o que se pretende que os jovens alcancem no final da escolaridade obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, 2017).

Por último as Aprendizagens Essenciais (AE), homologadas pelos Despachos n.º 6944-A/2018, de 18 de julho, 8476-A/2018, de 31 de agosto, 7414/2020, de 17 de julho e 7415/2020, de 17 de julho, constituem-se no conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação (Decreto-Lei 55/2018, 2018, p. 2930).

Com este Decreto-Lei é alterada a matriz curricular para o 1.º CEB, uma vez que, as áreas disciplinares de Educação Artística e de Educação Física passam a assumir um total de cinco horas semanais, ou seja, estas duas áreas são aumentadas em duas horas semanais, visto que antes apenas possuíam uma carga horária de três horas semanais.

É relevante acrescentar que, neste momento, a denominação da área disciplinar em estudo altera-se de Expressões Físico-Motoras para Educação Física.

Com isto, confundida entre Ginástica, Atividade Física, Educação Física, Educação Desportiva, Educação e Expressão Físico-Motora, entre outras, a terminologia não tem sido consensual. Assim, foi possível analisar a evolução do conceito de Educação Física e conseqüentemente do currículo ao longo dos tempos. Concluímos que, historicamente, o currículo da disciplina evoluiu transformando-se terminologicamente. Atualmente denomina-se por área disciplinar de Educação Física, não esquecendo que começou por ser denominada por Gymnastica.

Perante isto, nos dias de hoje o currículo dos ensinos básico e secundário é orientado pelo Decreto-Lei 55/2018, tendo por base um conjunto de documentos orientadores que apoiam o seu desenvolvimento, destacando-se o PASEO e as AE.

2.1. Aprendizagens Essenciais

A política educativa tem por objetivo garantir a igualdade de oportunidades e promover o sucesso educativo de todos os alunos ao longo dos doze anos de escolaridade obrigatória, sendo que para isso é crucial proporcionar um ensino de qualidade. Segundo o Despacho n.º 6944-A/2018 (2018) um ensino de qualidade implica “fomentar aprendizagens efetivas e significativas, com conhecimentos consolidados, que são mobilizados em situações concretas, favorecendo o desenvolvimento de competências de nível elevado”.

Por conseguinte, no ano de 2018, professores, alunos, pais e encarregados de educação reconheceram a necessidade de extensão dos documentos curriculares em vigor até à data, especificamente dos programas e metas curriculares do Ensino Básico. Isto porque, segundo estes, os documentos em vigor revelavam-se inibidores de consolidação de aprendizagens e do desenvolvimento de competências de nível mais elevado, bem como constituíam um obstáculo à inclusão de alunos com necessidades

específicas, dificultando práticas de diferenciação pedagógica, e careciam de articulação entre as diferentes áreas disciplinares.

Assim, foi necessário reorganizar o currículo, através da elaboração de um novo documento orientador, delineado em convergência com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, 2017) e o Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), na procura de garantir a inclusão de todos os alunos. Este documento foi homologado no ano de 2018, pelo despacho n.º 6944-A/2018 de 19 de julho, e denomina-se de Aprendizagens Essenciais (AE), assim as AE

correspondem a um conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada componente do currículo ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação (Despacho n.º 6944-A/2018, 2018).

Constituem um documento curricular e integrador dos Ensinos Básico e Secundário, ou seja, aplicam-se a todas as ofertas e modalidades educativas e formativas do Ensino Básico, e apresentam o que e como deve ser ensinado, isto é, dispõem de um conjunto de estratégias pedagógicas que possibilitam que os alunos aprendam mais facilmente e de forma mais significativa.

Importa referir que o adjetivo “essencial”, na designação, não deve ser entendido como o mínimo que se deve ensinar, mas sim como “as dimensões que nenhum aluno pode deixar de aprender e que constituem a base para um aprofundamento flexível e enriquecido dos temas e conteúdos de cada disciplina” (Despacho n.º 6944-A/2018, 2018).

Com isto, as Aprendizagens Essenciais deverão ser desenvolvidas, tendo em consideração os interesses e características próprias dos alunos e deverão estabelecer uma relação interdisciplinar com vista à prossecução dos objetivos globais de cada ciclo de escolaridade.

2.1.1. Aprendizagens Essenciais de Educação Física

No que concerne às Aprendizagens Essenciais de Educação Física, estas dizem respeito ao conjunto de documentos curriculares que visam o desenvolvimento das competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, especialmente das áreas de competência de “consciência e domínio do corpo, de “bem-estar, saúde e ambiente” e de “relacionamento interpessoal” (Despacho, n. °6478/2017, 2017).

Estas definem como finalidade “garantir o desenvolvimento das capacidades psicomotoras fundamentais, exigidas pelos diferentes estádios de desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo que caracterizam este nível etário” (Ministério da Educação, 2018).

Deste modo, é espectável que as crianças desenvolvam, aprendam e aperfeiçoem um conjunto de competências e habilidades cruciais para aprendizagens futuras. Em relação à área disciplinar de Educação Física, em específico, procura-se promover o desenvolvimento de capacidades motoras, a aprendizagem de conteúdos significativos da cultura motora e a aquisição de hábitos de vida ativa. Por meio da participação das crianças nas atividades objetiva-se que possibilitem a aquisição de novas atitudes e valores.

Relativamente ao currículo, este organiza-se segundo blocos que garantem o desenvolvimento de habilidades referentes às diferentes áreas das atividades físicas. Deste modo, a “organização do currículo por blocos garante a construção de um património de competência motora essencial para as aprendizagens nas diferentes áreas das atividades físicas, codificadas, que se realizam nos anos seguintes” (Ministério da Educação, 2018).

Estes blocos acompanharão o aluno ao longo do seu percurso escolar e, por isso, importa nomeá-los: Perícias e Manipulações, Deslocamentos e Equilíbrios, Ginástica e Jogos, Patinagem, Atividades Rítmicas Expressivas (Dança), Percursos na Natureza e Natação.

Para o 1.º e 2.º anos de escolaridade, consideram-se os blocos de Perícias e Manipulações, Deslocamentos e Equilíbrios e Jogos. Já para o 3.º e 4.º anos de escolaridade consideram-se os blocos Ginástica, Jogos e um dos seguintes blocos: Atividades Rítmicas, Patinagem, Percursos na Natureza ou Natação.

Perante isto, é importante salientar que, aos objetivos gerais para cada bloco, acrescem os objetivos comuns a todas as áreas, definindo o conjunto de competências a desenvolver no 1.º CEB:

1. Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas: resistência geral; velocidade de reação simples e complexa de execução de ações motoras básicas, e de deslocamento; flexibilidade; controlo de postura; equilíbrio dinâmico em situações de «voo», de aceleração e de apoio instável e/ou limitado; controlo da orientação espacial; ritmo; agilidade.
2. Cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios, compreendendo e aplicando as regras combinadas na turma, bem como os princípios de cordialidade e respeito na relação com os colegas e com o professor.
3. Participar com empenho no aperfeiçoamento da sua habilidade nos diferentes tipos de atividades, procurando realizar as ações adequadas com correção e oportunidade. (Ministério da Educação, 2018)

Sendo assim, as AE destacam o conjunto de aquisições consideradas imprescindíveis no desenvolvimento da criança. Os blocos, nelas estabelecidos, apresentam características próprias, distintas, mas, porém, complementares, sendo que pretendem fornecer ao professor indicações claras, a fim de que a sua prática pedagógica perpassasse, faseadamente, toda a extensão curricular e promova a apropriação de habilidades e competências fundamentais para a criança.

Face a isto o docente tem a responsabilidade de selecionar e organizar a atividade letiva segundo os blocos definidos nas AE, conseqüentemente deve respeitar os objetivos estabelecidos no documento curricular, tal como as aptidões e interesses dos seus alunos, as características da dinâmica social de cada grupo e as possibilidades de aproveitamentos dos recursos materiais e espaciais da instituição escolar.

3. Educação Física

3.1. Contextualização e definição do conceito

Primeiramente, importa definir o conceito de Educação Física bem como contextualizá-lo, uma vez que este conceito pode ser considerado a base do estudo que será desenvolvido.

Começando por analisar a evolução e afirmação desta área do saber historicamente, podemos, desde já, referir que o surgimento da Educação Física na Europa remota para o final do século XVIII e início do século XIX, abrangendo os exercícios físicos como movimentos passíveis de controlo e tendo como artefacto a luta pela existência, os ritos e cultos e a preparação guerreira, bem como uma cultura de jogos e práticas atléticas, entre os quais a ginástica, dança e equitação. A finalidade era constituir homens fortes e ágeis, atendendo à necessidade de formação de uma nova sociedade. Importa salientar que nesses tempos a Educação Física era conhecida por *Gymnastica*.

Assim, no final do século XIX e início do século XX existiam na Europa quatro concepções dominantes de Educação Física, nomeadamente a anglo-saxónica, francesa, alemã e sueca (Crespo, 1976). Estas ideias foram chegando a Portugal, influenciando o país e mobilizando os portugueses para uma “urgente sistematização da educação física que levasse a especialidade a uma mais completa definição metodológica e científica” (Crespo, 1977, p.45).

Sendo assim, a Educação Física que se ensinava nesse período era baseada nos métodos europeus adotados essencialmente por parte da nobreza e da burguesia que viam esta área como sinal de bom gosto, elegância e entusiasmo pela vida ao ar livre. Em concordância com Ferreira (2004), nos estabelecimentos escolares destinados aos filhos das famílias privilegiadas, os planos de estudo contemplavam exercícios como esgrima, dança e picaria, atividades físicas entendidas como adequadas à aristocracia e que, por isso, tenderam a ser cada vez mais oferecidas em colégios destinados aos mais abastados.

Apesar do reconhecimento da importância da Educação Física e da relativa expansão da sua prática, somente no século XX os governos portugueses apostaram na sua institucionalização, ao decretar, no ano de 1980, a obrigatoriedade desta área para o ensino primário. Porém, a aplicação desta lei não se concretiza devido “à carência de ordem humano (pessoal docente), como também por motivos de ordem

material (instalações apropriadas e respectivas dotações orçamentais)”, ou seja, por falta de recursos humanos e materiais (Estrela, 1972, p.24). De acordo com Crespo (1991), era crucial “haver terreno suficiente para recreio e exercícios de Educação Física” (p.12). Esta área disciplinar assumia uma carga horária de duas horas semanais.

No ano de 1920, foi publicado o Regulamento Oficial de Educação Física, correspondendo este ao primeiro programa escolar desta área em Portugal. O mesmo foi aprovado conjuntamente pelos Ministros da Instrução, Guerra e Marinha. Devia servir de base para o ensino dos ramos da Educação Física, que incluíam a ginástica educativa na vertente dos jogos, da ginástica aplicada e dos diversos desportos (como é exemplo, o voleibol, o andebol, o futebol, a corrida de estafetas, a equitação, entre outros) (Rodrigues & Cunff, 2020).

Com o 25 de abril de 1974, os cursos superiores da área da Educação Física foram incorporados na maioria das universidades portuguesas, o que impulsionou um desenvolvimento significativo desta área, principalmente no que se refere à investigação e à teorização (Cunha, 2007).

Importa ainda destacar o ano de 1991 em que foi homologado o Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro, que aprovou o regime jurídico da Educação Física e do Desporto Escolar, em que a Educação Física se afirma como disciplina curricular obrigatória para o Ensino Básico e Secundário, desenvolvendo-se através de programas próprios e dispondo de três horas semanais.

Neste sentido, a Educação Física foi inserida como componente curricular devido à motivação que gerava nos indivíduos, para além de que, naqueles tempos, muitos acreditavam que a Educação Física seria capaz de higienizar, corrigir e disciplinar os corpos da população, principalmente naqueles que estavam inseridos nas instituições escolares, visto que a Educação Física favorecia a educação do corpo. Pretendia-se, portanto, proporcionar o desenvolvimento físico e moral dos indivíduos. Embora nesta altura a Educação Física fosse considerada útil, não era tão importante quanto as outras áreas do conhecimento, visto que essas fundamentavam o exercício do poder (Ferreira, 2004).

Perante isto, na tentativa de definir o conceito em estudo, podemos desde já referir que a terminologia Educação Física pressupõe a ideia de controlo do corpo, ou seja, controlo físico e tem como objeto de estudo o ser humano. Na língua portuguesa, a primeira publicação com o conceito no título, foi na obra “Tratado da educação física e

moral dos meninos de ambos os sexos”, da autoria de Luiz Carlos Moniz Barreto e surgiu no ano de 1787.

Cagigal (1979) foi dos primeiros autores a contribuir para a definição do conceito afirmando que *“Si consideramos que toda educación se basa en un determinado concepto de hombre, de igual manera la concepción de Educación Física variará según el concepto y la idea que sobre el cuerpo se posee”* (“Se considerarmos que toda a educação é baseada num determinado conceito de homem, da mesma forma o conceito de Educação Física variará de acordo com o conceito e a ideia que sobre o corpo se possui”) (p.52).

A Educação Física é uma disciplina curricular do ensino formal, podendo ser uma profissão, um curso de preparação profissional e uma área de conhecimento. Assim, este conceito engloba quatro abordagens distintas, mas que se complementam e se encontram articuladas entre si (Tani, 1989).

De acordo com Ferreira e Dias (2017), a Educação Física corresponde a qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos que resulte em dispêndio energético. Esta é uma área do conhecimento que estuda as práticas corporais humanas, ou seja, é uma área (do conhecimento humano) ligada ao estudo e às atividades de aperfeiçoamento, manutenção e reabilitação da saúde do corpo e da mente do ser humano. É considerada fundamental no desenvolvimento do ser como um todo, uma vez que o ser humano, além de ter a dimensão biológica, tem a emocional, cognitiva e social.

A Educação Física recorre a outras ciências para observar e estudar todas as dimensões do Homem, exercendo potencialidades, desenvolvendo funções mentais, a coordenação motora, a criatividade, a livre expressão e a sociabilidade.

Na mesma linha de pensamento, Silva e Machado (2009, s/p) consideram a Educação Física como “a atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando”, articulando desta forma as múltiplas dimensões do ser humano.

Atualmente, a área de Educação Física engloba múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do corpo e do movimento, sendo fundamentais para as atividades culturais de movimento com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções, e com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde (Ferreira, 2002).

Por isso, em conformidade com o apresentado, podemos afirmar que a Educação Física, enquanto área do conhecimento e componente curricular, proporciona benefícios para educandos, como por exemplo: a psicomotricidade, o lúdico, as noções de saúde, a socialização e a interdisciplinaridade.

Conforme o que se encontra delineado na Lei de Bases do Sistema Educativo, mais especificamente na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, um dos objetivos para o Ensino Básico é “c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios” (Lei n.º 46/86, 1986). Assim, percebemos a importância da área disciplinar de Educação Física enquanto área do currículo que contribui para o desenvolvimento integral do aluno, ao incidir sobre o seu comportamento motor.

Esta é, portanto, uma disciplina para todos, independentemente da habilidade ou das qualidades físicas de cada um, visto que abrange um leque diversificado de modalidades e atividades físicas e desportivas; contribui para o desenvolvimento integral do indivíduo nas suas várias dimensões – quer a nível físico/motor, quer a nível psíquico, favorecendo a construção da personalidade e promovendo uma atitude ética responsável e saudável perante os outros e a sociedade (Ferreira & Dias, 2017, p. 28).

Deste modo, desempenha um papel fundamental na integração e na reabilitação de crianças e jovens com deficiências e necessidades educativas especiais.

A área disciplinar de Educação Física desenvolve-se através de programas próprios, nomeadamente as Aprendizagens Essenciais de Educação Física delineadas pelo Ministério da Educação e destinadas ao 1.º, 2.º e 3.º CEB. Ocupa um total de três horas letivas semanais.

Segundo o Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro, a área disciplinar de Educação Física tem por objetivos:

- a) Contribuir para a formação integral dos alunos na diversidade dos seus componentes biofisiológicos, psicológicos, sociais e axiológicos, através do aperfeiçoamento das suas aptidões sensório-motoras, da aquisição de uma saudável condição física e do desenvolvimento correlativo da personalidade nos planos emocional, cognitivo, estético, social e moral;

- b) Promover a prática de actividades corporais, lúdicas e desportivas, bem como o seu entendimento enquanto factores de cultura e de concretização de valores sociais, estéticos e éticos;
- c) Incentivar o gosto pelo exercício físico e pelas práticas desportivas, como meio privilegiado de desenvolvimento pessoal, interpessoal e comunitário;
- d) Apoiar, estimular e desenvolver o desportivismo, o espírito de equipa e as atitudes de cooperação, solidariedade, autonomia e criatividade, bem como a capacidade de interpretação e de compreensão das potencialidades do desporto como expressão cultural e factor de desenvolvimento humano;
- e) Contribuir para a integração e reabilitação dos alunos portadores de deficiências, através de actividades que atendam às suas características específicas. (Decreto-Lei n.º 95/91, 1991)

Perante tudo isto, o acesso à educação, ao bem-estar físico e à saúde, através de uma prática desportiva orientada, é um direito que assiste a todos os portugueses, com especial incidência nos jovens em idade escolar. Deste modo, a Educação Física é uma área curricular que complementa a educação intelectual e moral nas escolas, promovendo e facilitando a compreensão do próprio corpo e, sobretudo, melhorando a qualidade de vida dos indivíduos. Portanto, é uma disciplina muito importante, porém, por diversas vezes, pouco valorizada em contexto escolar (Ferreira, 2002).

3.2. A importância da Educação Física no desenvolvimento da criança

A Educação Física na educação infantil é alvo de muitos debates, questionamentos e reflexões, no entanto é certo que esta área disciplinar assume um papel crucial no desenvolvimento global da criança, proporcionando-lhe um leque diversificado de experiências e auxiliando no seu desenvolvimento motor, cognitivo e social.

Tendo em consideração que o movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana, o exercício físico deve ser encorajado, sobretudo na infância e na adolescência, isto porque os padrões de atividade física são

maioritariamente assimilados nos primeiros anos de vida. Daí, ser importante sublinhar o papel de um estilo de vida ativo como meio de desenvolvimento de hábitos, competências e habilidades motoras nas crianças e nos jovens.

As componentes de ordem cognitiva, afetiva e social acompanham o ato motor, e é diante de um quadro com essas dimensões que a psicomotricidade deve atuar. A psicomotricidade corresponde à realização do pensamento através do ato motor preciso e harmonioso. Esta área da ciência prioriza o desenvolvimento global do indivíduo através do movimento (Mello, 1989).

Assim, a psicomotricidade permite trabalhar o corpo, estabelecendo uma relação com o pensamento, a afetividade e a inteligência, ou seja, a educação do movimento complementa o desenvolvimento das funções cognitivas (Martins, Dias & Martins, 2011). Por meio da atividade física, as crianças tornam-se dinâmicas, criativas, responsáveis e independentes (Lopes & Silva, 2015).

Vários estudos apontam que a atividade física é benéfica para o bem-estar psicológico, desenvolvimento moral e social, tratamento do excesso de peso e obesidade e contra o risco de doenças crônicas.

Efetivamente, os efeitos benéficos (preventivos e terapêuticos) da atividade física, quer sobre algumas patologias degenerativas, como é exemplo as doenças cardiovasculares, quer acerca da minimização dos fatores de risco, em especial de risco de obesidade ou hipertensão, constituem um dos principais argumentos justificativos da interligação entre saúde e atividade física (Pereira, 2002).

É consensual a noção de que a prática regular de atividade física é um comportamento importante para a promoção de um estilo de vida saudável, levando a melhores padrões de saúde. Portanto, existe uma relação positiva e de complementaridade entre a atividade física, a saúde e o estilo de vida.

O estilo de vida atual faz com que sejam usadas cada vez menos as potencialidades corporais, como resultado do desenvolvimento e utilização das novas tecnologias na vida quotidiana. Por norma, o nível de atividade física decresce com a idade, pois esta encontra concorrentes poderosos, nomeadamente o telemóvel, televisão, computador... ou seja, concorrentes que provocam uma vontade de ociosidade e levam a que se instale um estilo de vida sedentário. Atualmente, esta questão tem-se verificado mais precocemente, visto que as crianças têm acesso aos meios tecnológicos cada vez mais cedo.

Por tudo isto, sendo crucial promover a atividade física, de modo a melhorar a saúde e o nível de qualidade de vida dos alunos, a área disciplinar de Educação Física deverá assumir um papel primordial em todo o processo.

Deste modo, a escola assume um papel importantíssimo, uma vez que, abrange momentos decisivos no desenvolvimento e formação das crianças. Assim, deve implementar várias estratégias que levem à consciência e motivação individual para a valorização de um estilo de vida saudável, promovendo acima de tudo a saúde.

A área disciplinar de Educação Física é, por norma, considerada a mais atrativa pelos alunos, porque, geralmente, se desenvolve em ambientes abertos, com recursos a materiais diversificados, possibilitando um contacto mais próximo com os colegas e com o professor, impulsionando uma maior socialização (Martins, Dias & Martins, 2011).

Sendo assim, os docentes devem proporcionar às crianças uma prática pedagógica variada e rica, através da qual estas tenham a oportunidade de desenvolver habilidades motoras básicas, ganhar confiança em si próprias e adquirir os primeiros conhecimentos sobre o exercício e a sua contribuição para uma boa saúde e aptidão, que servirão para a vida futura. Importa ressaltar que, seja qual for o conteúdo a ser trabalhado, os docentes devem ter em consideração no processo de ensino-aprendizagem as características de todos os alunos em todas as suas dimensões, especificamente, cognitiva, corporal, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social (Lima, 2012).

Para além do mais, a Educação Física possibilita às crianças uma diversidade de experiências através de situações nas quais elas podem criar, inventar e descobrir novos movimentos, reconstruir conceitos e ideias sobre o movimento e as suas ações. Trata-se de um espaço em que as crianças podem, com o corpo, diversos materiais e pela interação social, descobrir os próprios limites, percebendo a origem do movimento, expressando sentimentos através da linguagem corporal, enfrentando desafios, conhecendo e valorizando o próprio corpo, relacionando-se com os outros, localizando-se no espaço, enfim, desenvolvendo as suas capacidades intelectuais e afetivas, numa ação consciente e crítica. Neste sentido, ao trabalhar a Educação Física com as crianças, a brincadeira e o lúdico não devem ser deixados de parte, uma vez que, é através destes que elas experienciam e aprendem significativamente (Lopes & Silva, 2015).

De um modo geral, acredita-se que a prática desportiva, no seu sentido amplo e com algumas acentuações, contribui de forma relevante para a socialização das crianças e jovens, para a aprendizagem de um conjunto de habilidades e competências culturalmente significantes e ainda para a ocupação dos tempos livres, traduzindo-os em tempos de lazer ativos.

Como se pode ver, a Educação Física é um meio privilegiado para se investir na promoção da saúde e impulsionar o desenvolvimento global da criança, daí espera-se que as crianças aprendam um conjunto de conhecimentos e habilidades que lhes permitam permanecer ativas ao longo da vida. Esta disciplina curricular tem objetivos educacionais que lhe são inerentes (cognitivos, sociais e emocionais), objetivando a formação e desenvolvimento global das crianças (Marques, 2010).

4. Componente de coadjuvação

Os primeiros anos de escolaridade são fundamentais para o desenvolvimento global da criança, sendo reconhecidos como um elemento estruturante da capacidade cognitiva de cada indivíduo, por isso importa que a escola consiga assegurar as condições necessárias para garantir a igualdade de oportunidades e o sucesso educativo de todos os alunos. Para isso, é necessário evoluir e alterar as normas e medidas ao nível organizacional, curricular e pedagógico existentes, de modo a reconfigurar as políticas educativas do regime docente e da cultura profissional, em específico, do 1.º CEB.

Neste sentido, em 2018, foi determinado, no Diário da República, o Despacho Normativo n.º 10-B/2018, de 6 de julho, onde são estabelecidas as normas a que deve obedecer a organização do ano letivo nos estabelecimentos públicos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básicos e Secundário. Neste, é destacada a autonomia das escolas na procura da melhoria da qualidade das aprendizagens de todos os alunos, de modo a “garantir que todos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Despacho Normativo n.º 10-B/2018, 2018).

Por tudo isto, é dada a possibilidade às escolas de poderem recorrer à contratação de outros técnicos, organizando as equipas educativas, de modo a potenciar o trabalho colaborativo e interdisciplinar no planeamento e desenvolvimento conjunto das atividades letivas e na avaliação. Assim, a gestão de recursos feita pelas escolas tem permitido a melhoria dos resultados das aprendizagens dos alunos, sendo que cada agrupamento tem a liberdade de tomar as próprias decisões.

Tendo em vista a promoção do sucesso educativo, é definido um conjunto de medidas, das quais destaco “a adoção da medida de coadjuvação em sala de aula deve assentar numa lógica de trabalho colaborativo entre os docentes envolvidos”, sendo que esta medida deve ser implementada “sempre que entendida como necessária, designadamente, nas componentes do currículo de Educação Artística e de Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico” (Despacho Normativo n.º 10-B/2018, 2018).

Tal como preconizado no Decreto-Lei 55/2018 (2018) que estabelece os currículos dos ensinos básicos e secundário, as matrizes curriculares-base das ofertas educativas integram no 1.º CEB “o trabalho colaborativo, valorizando-se o intercâmbio de saberes e de experiências, através de práticas de ... coadjuvação entre docentes, do mesmo ano

ou ciclo, de vários ciclos e níveis de ensino e de diversas áreas disciplinares”, tendo em vista a promoção da qualidade e eficiência educativas. No entanto, importa salientar que a possibilidade de coadjuvação nas áreas das expressões já tinha sido destacada no Decreto-Lei 139/2012, nas seguintes palavras “no 1.º ciclo, as escolas poderão promover a coadjuvação nas áreas das expressões, bem como um reforço do acompanhamento do desempenho dos alunos e das suas necessidades de apoios específicos” (Decreto-Lei 139/2012, 2012, p. 3476).

Entendemos, portanto, que os agrupamentos têm a oportunidade e liberdade de proceder à contratação de docentes da área de Educação Física para apoiar os professores titulares do 1.ºCEB, sendo que o horário disponibilizado para a área disciplinar em questão é preenchido por estes docentes contratados, levando a que alguns dos professores titulares deixem esta área disciplinar um pouco de parte e desvalorizada. Importa referir que os agrupamentos é que optam ou não por adotar a medida de coadjuvação, pois esta não possui um carácter de obrigatoriedade.

Com a medida em questão, é alterado o tradicional regime de monodocência, sendo que se desenvolve um modelo de monodocência coadjuvada, especificamente nas áreas de Expressão Artística e Educação Física. Esta monodocência coadjuvada deve estar associada ao trabalho colaborativo entre o docente titular e o docente de coadjuvação.

A coadjuvação em contextos educativos prevê o apoio ao professor da turma, por parte de outro professor (especializado na área), de forma a criar mais condições para uma educação de qualidade, abrangente. Porém, a coadjuvação implica vontade e disponibilidade da parte dos professores envolvidos para colaborarem, “conciliando a cognição com uma formação pessoal, relacional e social, isto é, uma educação holística, que envolve o todo do sujeito aprendente, promovendo o seu desenvolvimento” (Ferreira, 2017, p.47).

Portanto, a coadjuvação representa uma estratégia de colaboração entre professores, concretamente entre o professor do 1.º CEB e um outro, habitualmente especializado na área coadjuvada, tendo como objetivo um acompanhamento mais próximo, concreto e eficaz dos alunos para melhorar as suas aprendizagens e diminuir o insucesso escolar (Lourenço, 2018).

Em conformidade com estudos realizados por diversos autores, as práticas de coadjuvação vieram colmatar lacunas em algumas escolas, revelando um elevado

potencial e êxito, em que a colaboração representa a chave para que todos os alunos consigam atingir o sucesso. Uma das vantagens destacadas é o facto de se alterar a figura do professor do 1.º CEB, isolada e cingida, possibilitando a oportunidade de planear e criar estratégias através da colaboração entre pares. De acordo com Leitão (2021), o trabalho individual do docente do 1.º CEB, sem a participação de outros professores, não conseguirá corresponder com qualidade a tudo o que é exigido no currículo, por muito habilitado que este seja. Em contrapartida, alguns autores referem que esta medida leva a que os docentes do 1.º CEB se sintam desvalorizados e desqualificados na área em que são coadjuvados, podendo ter como consequência uma relação desajustada entre o docente titular e o docente especializado.

5. Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) – Atividades Físicas e Desportivas (AFD) e Clubes na Escola ou Projetos ligados às AFD

A promoção de uma escola a tempo inteiro, ou seja, por meio do prolongamento do horário letivo, permite a oferta a todos os alunos de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), tal como o inglês e o apoio ao estudo, o que é mais-valia e apoio para as famílias, sendo compatível com as suas necessidades laborais. Para além do mais são ainda desenvolvidos clubes na escola e projetos ligados às atividades físicas e desportivas que enriquecem as aprendizagens dos alunos.

As AEC surgem com o Programa de Alargamento e Generalização das Atividades de Enriquecimento Curricular, no ano letivo de 2006/2007, e destinam-se aos alunos do 1.º CEB. Têm por base dois grandes objetivos, nomeadamente, proporcionar novas oportunidades de aprendizagem aos alunos, ou seja, garantir que os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino sejam pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas; e adaptar os horários das escolas às necessidades das famílias. Estas são de frequência gratuita e não se podem sobrepor à atividade curricular diária. Tal como preconizado pelo Ministério da Educação (2007) as AEC constituem um “passo decisivo para preparar a escola básica para os desafios da competitividade e da qualidade educativa” (p.14).

Apesar de só terem entrado em vigor no ano letivo 2006/2007, já no ano de 1989 no Decreto-Lei 286/89 (1989) é destacada uma oferta formativa idêntica às AEC, designadas de atividades de complemento curricular, sendo estas referidas da seguinte forma, “para além das atividades curriculares, os estabelecimentos de ensino organizam atividades de complemento curricular, de caráter facultativo e natureza eminentemente lúdica e cultural, visando a utilização criativa e formativa dos tempos livres dos educandos” (p. 3640). Entre as atividades mencionadas integra-se o desporto escolar, o qual deve ser tornado gradualmente acessível a todos os alunos dos vários ciclos de ensino.

O enquadramento das AEC está dependente do projeto educativo e das estratégias da respetiva escola, dentro do seu quadro de autonomia administrativa e pedagógica, portanto a definição de um plano de AEC cabe ao agrupamento de escolas, em parceria com as entidades promotoras, como por exemplo as autarquias locais, associações de

pais e de encarregados de educação ou Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS).

Quanto à implementação e qualidade dos projetos educativos escolares, estes variam de escola para escola e estão altamente dependentes de vários fatores dos quais, a missão da instituição, os conhecimentos disponíveis por parte dos responsáveis, o compromisso pessoal para com o projeto, bem como da disponibilidade de recursos humanos e materiais. Os projetos de enriquecimento curricular podem passar pelas AEC bem como por clubes da escola ou projetos, tendo em vista valorizar as atividades do programa curricular entendendo a prática para além da carga horária letiva e possibilitando desenvolver competências e habilidades de acordo com as características e os níveis de aprendizagem dos alunos (Soares & Antunes, 2020).

Os projetos que relacionam as Atividades Físicas e Desportivas com a Educação Física Curricular, permitem complementar e valorizar o currículo de aprendizagens dos alunos, de forma estruturante e consistente.

No 1.º CEB do Ensino Básico consideram-se AEC as atividades de caráter facultativo e de “natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural que incidam nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação”, nomeadamente: atividades de apoio ao estudo, ensino de inglês, de outras línguas estrangeiras, atividade física e desportiva, ensino da música e expressões artísticas (Portaria n.º 644-A/2015, 2015).

CAPÍTULO III – Metodologia

A metodologia corresponde à explicação minuciosa e detalhada de toda a ação desenvolvida no método do trabalho, ou seja, de todos os procedimentos e técnicas utilizadas ao longo do processo desenvolvido no trabalho investigativo.

Em conformidade com Santos e Lima (2019), a utilização do método científico na realização de trabalhos apresenta diversas vantagens das quais a sistematização dos dados, a credibilidade dos resultados e a aceitabilidade pela comunidade científica.

Com isto, perante a definição do problema importa delinear a metodologia que se adequa mais para a sua investigação. De modo a dar resposta aos objetivos definidos e na tentativa de perceber a valorização da área disciplinar de Educação Física pelos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico foi escolhida uma metodologia de estudo de carácter qualitativo.

Neste capítulo é apresentada a metodologia do estudo onde se encontram os instrumentos e métodos necessários para a investigação, deste modo é definido e justificado: o tipo de investigação; os participantes e consequente caracterização; as técnicas e instrumentos de recolha de dados; e as técnicas de tratamento e análise dos dados.

1. Tipo de investigação

Trata-se de uma investigação que integra um estudo empírico de carácter descritivo simples (Fortin, 1996), que visa recolher dados que suportem a elaboração fundamentada e que permitam dar respostas aos objetivos geral e específicos definidos inicialmente.

Assim, para esta investigação escolheu-se um paradigma qualitativo, recorrendo a entrevistas semiestruturadas, devido à natureza e aos objetivos da investigação, visto este tipo de investigação ser aconselhado para observar e descrever o significado atribuído às experiências e à forma como elas são percebidas, vivenciadas e descritas. Também a seleção das técnicas e dos instrumentos esteve relacionada com a natureza de investigação, pois dependeram intrinsecamente dos objetivos do estudo, das questões e da situação concreta de investigação (Carmo & Ferreira, 2008).

Importa salientar que a investigação qualitativa tem por finalidade produzir compreensão do mundo social, dentro dos contextos naturais, dando ênfase aos significados, experiências, práticas e pontos de vista dos que neles estão envolvidos (Silva et al., 2014).

Deste modo, adotou-se uma abordagem interpretativa, que considera as pessoas e as suas interpretações, perceções, significados e entendimentos como fontes principais de dados (Tuckman, 2012).

Por conseguinte, num sentido lato, o método de recolha de dados refere-se ao caminho ou ao conjunto de operações para se chegar a um determinado resultado em investigação (Coutinho, 2011); o instrumento, por sua vez, surge como o objeto tangível utilizado nas diversas técnicas; já a técnica refere-se ao modo de atuação/procedimento para chegar a esse resultado, sendo que o método pode, inclusive, incorporar várias técnicas para alcançar os fins da investigação (Pardal & Lopes, 2011). Daí, as técnicas de recolha de dados são caracterizadas como “procedimentos operatórios rigorosos, bem definidos, transmissíveis”, adaptados ao tipo de problema e aos fenómenos em estudo (Sousa & Baptista, 2011, p. 53). Portanto, para a realização da investigação recorreu-se ao inquérito por entrevista.

Perante isto, partindo dos objetivos estipulados previamente, pretende-se que, através das entrevistas, consigamos obter dados suficientes para tirar as conclusões necessárias para o presente estudo.

2. Participantes

A escolha das pessoas a entrevistar deve ser pensada no momento de desenho da investigação em causa, ou seja, numa fase inicial em que se está a estruturar o estudo. É crucial selecionar pessoas com quem possamos “aprender o máximo” (Merriam, 2002, p.12) ou que possamos considerar como “testemunha privilegiada” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.71) das situações que se querem investigar. Isto é,

deve tratar-se de pessoas que pela sua experiência de vida quotidiana, pelas suas responsabilidades, estatuto, etc., estejam envolvidas ou em contacto muito próximo com o problema que se quer estudar. Se consistir num grupo de pessoas, convém que elas tenham algo em comum, mas também algumas experiências próprias e diferenciadas (níveis de ensino, localizações, etc.). (Amado, 2014, p.214)

Portanto, o presente estudo contou com um total de dez participantes, correspondendo a cinco professores do 1.º CEB de cada escola, escolas estas públicas e pertencentes a agrupamentos distintos, localizados no distrito de Viseu.

De maneira a apresentar e caracterizar o grupo de professores entrevistados, podemos salientar que os participantes possuíam idades compreendidas entre os 45 e os 65 anos e eram maioritariamente do sexo feminino. Para além do mais, todos os professores da escola A são licenciados bem como todos os docentes da escola B, no entanto, a maioria dos professores da escola B possuem mais formação para além da licenciatura, apresentando ou pós-graduação ou especialização ou mestrado. Quanto aos anos de serviço estes variam entre 23 e 30 anos de tempo serviço, na escola A, e os 13 e 41 anos de serviço, na escola B, verificando-se nesta escola uma grande discrepância.

Importa salientar que os docentes foram bastante recetivos e demonstraram-se disponíveis e empenhados em colaborar no estudo, muitos deles referiram que era um importante tema a ser estudado e teriam todo o gosto em colaborar no mesmo.

O estudo foi concretizado com garantias de confidencialidade e anonimato dos dados relativamente aos sujeitos inquiridos. Importa ainda referir que houve o consentimento informado, livre e esclarecido por parte de todos os intervenientes na concretização do

estudo, tendo por base o Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD), ou seja, a lei referente à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados.

3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para a obtenção dos dados necessários para a realização deste estudo, utilizou-se como instrumento de recolha de dados o inquérito, mais concretamente o inquérito por entrevista.

O inquérito é uma técnica ou estratégia de recolha de dados que, dependendo do problema, do método, da(s) questão(ões) e do(s) objetivo(s) de investigação, visa, por meio de um conjunto sistematizado de questões, obter respostas de uma determinada população em estudo, com o recurso a técnicas de inquirição ou por inquérito sobre determinada realidade ou fenómeno social (Ghiglione & Matalon, 2005; Hill, 2014).

Para além do mais, o inquérito corresponde ao processo de investigação que objetiva a obtenção de respostas expressas pelos participantes no estudo (via escrita ou oral), podendo ser implementado com o recurso a entrevistas ou a questionários (Carmo & Ferreira, 2008; Ghiglione & Matalon, 2005).

Desta forma, neste tipo de investigação utilizámos como instrumento de pesquisa a entrevista. Esta é considerada um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos (Amado, 2014).

Em conformidade com Bogdan e Biklen (1994), a entrevista é “utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p.134). Na mesma linha de pensamento Morgado (2013) refere que a entrevista consiste em “obter e recolher dados cujo principal objetivo é compreender os significados e sentidos que os entrevistados atribuem a determinadas questões e/ou situações” (p.72). Para Ketele e Rogiers (1999) a entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos de recolha de informações.

Com isto, o inquérito por entrevista tem por objetivo fornecer ao investigador informação detalhada e profunda sobre determinadas percepções ou representações em relação a um dado tópico ou realidade social, de forma a contribuir para a compreensão de conceções, sentidos e significados que os sujeitos possam atribuir às suas ações (Morgado, 2013). Vários autores, referem que esta técnica de recolha de dados em investigação possibilita a obtenção de informação mais detalhada e profunda, algo que dificilmente seria conseguido por meio de um questionário (Carmo & Ferreira, 2008; Hill, 2014; Morgado, 2013; Vala, 2009).

Devido a isto, o uso de inquéritos por entrevista foi fundamental para o nosso estudo, pois, tal como defendem Quivy e Campenhoudt (2008), este tipo de técnica de recolha de dados ajuda-nos a melhorar e aumentar o nosso conhecimento e através do mesmo podem surgir questões inesperadas que ajudarão o investigador a alargar o seu horizonte e a estudar o problema da forma mais adequada.

De modo a organizar e planificar a entrevista elaborámos, previamente, um guião de entrevista (cf. anexo 8), o mesmo continha questões numa perspetiva lógica e sequenciada a colocar ao inquirido sobre a realidade a estudar, encontrando-se organizado em blocos temáticos e objetivos.

Em função do grau de liberdade concedido ao entrevistado, podemos classificar as entrevistas como: entrevistas diretivas ou estruturadas, semidiretivas ou semiestruturadas e não diretivas ou não estruturadas (Morgado, 2013).

O estudo apresentado rege-se pela concretização de entrevistas semiestruturadas, sendo estas entrevistas baseadas em perguntas abertas, relativamente flexíveis, com as quais se pretende orientar a recolha de informação do entrevistado, tendo inclusivamente liberdade em recorrer ou não a todas as questões que formulou e em seguir a ordem que determinou previamente, permitindo-lhe, assim, “moldar o seu conteúdo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135) (Hill, 2014; Quivy & Campenhoudt, 2008).

Importa ainda ressaltar que a recolha de dados foi realizada num ambiente de pesquisa natural, isto é, no ambiente natural dos entrevistados, a escola. Isto porque, procurou-se privilegiar as conceções e vivências dos docentes, a forma como as sentiam e descreviam, conhecendo as ações que as envolviam, para assim poder conhecer as suas perspetivas, conceções e definições (Flick, 2005).

4. Técnicas de tratamento e análise dos dados

O instrumento de recolha de dados refere-se à entrevista semiestruturada, realizada de forma individual a docentes do 1.º CEB, intrinsecamente associada à análise de conteúdo.

A análise de conteúdo foi definida por um dos seus criadores, Berelson (1952, citado por Vala, 1986, p.103), como uma técnica de investigação que permite a “descrição objetiva sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”. Nesta análise parte-se da mensagem recebida por meio do contacto com os inquiridos.

Assim, após a recolha, análise e transcrição do discurso dos entrevistados, procedemos à análise de conteúdo (Vala, 2009). O primeiro momento remete para a construção do corpus documental, sendo este o objeto de análise do estudo (Esteves, 2006). Portanto, o corpus deste estudo é constituído pela análise dos documentos formais e pela transcrição das entrevistas efetuadas a professores do 1.º CEB, seguindo-se de uma leitura atenta.

Os dados recolhidos foram devidamente codificados e categorizados, facilitando, assim, a sua análise. Esta categorização teve por base os blocos/dimensões definidos no guião da entrevista, nomeadamente: Caracterização dos participantes; Representações; Práticas; Dificuldades, entraves e recursos (pessoais, materiais e espaciais); e Perspetiva/Opinião.

A análise de conteúdo permite fazer inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características vão ser inventariadas e sistematizadas (Vala, 2009). Esta análise desenvolve-se em três fases: (i) pré-análise; (ii) exploração do material; (iii) tratamento dos dados, inferência e interpretação de resultados (Bardin, 2009).

A pré-análise é a fase de organização, iniciando-se com o primeiro contacto com os documentos e sendo referente à preparação do material para uma análise posterior. A exploração do material é uma fase prolongada cujo objetivo é administrar de forma sistemática as escolhas feitas durante a pré-análise. Refere-se principalmente aos processos de codificação, abrangendo: o recorte; a enumeração e a classificação (Bardin, 2009).

A análise deve ser realizada de acordo com as regras de exaustividade, homogeneidade e pertinência (Bardin, 2009; Flick, 2005). A exaustividade remete para

a análise de toda a informação recolhida com o objetivo de selecionar o material relevante a considerar para o estudo. Com a homogeneidade pretende-se que a informação recolhida e analisada seja focada, isto é, remeta para o estudo realizado. A pertinência exige uma adequação da informação, remetendo para o esclarecimento dos problemas definidos no estudo (Bardin, 2009).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) o processo de análise de dados funciona como um “funil”, isto é, as coisas estão em aberto de início e vão-se tornando mais fechadas e específicas, mais concretamente, o material recolhido vai sendo filtrado, mantendo-se apenas informações específicas, as que são consideradas relevantes para a investigação.

Na perspetiva de Gil (1999), o tratamento dos dados, a inferência e a interpretação têm como finalidade torná-los relevantes, válidos e significativos. À medida que as informações são obtidas, somos confrontados com a informação já existente. Isto porque, inicialmente foi delineado um conjunto de categorias de análise sendo que, a análise de conteúdo das entrevistas permitiu constatar que as categorias que surgiram na definição do objetivo do estudo e da revisão na literatura foram mantidas, transformando-se agora em categoria de análise (Ghiglione & Matalon, 2005).

Desta forma, a partir da análise exaustiva das respostas dadas nas entrevistas, por meio de uma leitura objetiva e repetida, foi feita a análise de conteúdo permitindo-nos obter um conjunto de conclusões e, conseqüentemente, dar resposta aos objetivos do estudo.

Capítulo IV Análise e discussão de resultados

A apresentação e discussão de resultados tem como principal objetivo compreender de que forma os professores do 1.º CEB, de duas escolas pertencentes ao concelho de Viseu, e de agrupamentos de escolas distintos, valorizam a área disciplinar de Educação Física. Para tal, foi imprescindível realizar uma vasta e pormenorizada revisão de literatura para compreender melhor os benefícios da prática de Educação Física para o desenvolvimento integral da criança e o currículo e objetivos prescritos para esta área disciplinar, bem como recolher a opinião de diversos autores sobre o tema e sobre o problema em questão.

Com isto, a realização de entrevistas, em duas instituições escolares, do Concelho de Viseu, foi o instrumento de pesquisa que presidiu a este trabalho, procurando-se conhecer a perspetiva e opinião dos professores do 1.º CEB numa fase em que já possuem alguns anos de serviço.

Assim, nesta terceira parte do nosso estudo analisaremos todo o material recolhido através das entrevistas concretizadas aos professores, comentaremos estes discursos e confrontaremos com o que a literatura nos fornece acerca do tema em estudo. Deste modo, a análise dos dados e informações recolhidas resultou de um processo indutivo, sendo este método de análise característico das investigações qualitativas.

A análise dos dados concretiza-se em diferentes fases, organizadas de modo a concretizar uma análise pormenorizada e direcionada para os objetivos estabelecidos previamente. Por conseguinte, procuraremos dar resposta aos objetivos específicos da investigação levantados inicialmente, através de uma síntese individual de cada entrevista e ainda uma geral. Segundo Afonso (2005), neste ponto existe a “obrigatoriedade de responder clara e fundamentalmente às questões de pesquisa adiantadas no início do estudo, num registo que seja coerente com o enquadramento teórico” (p. 122-123).

Para isso, faremos a apresentação dos dados, bem como a sua análise descritiva e discussão dos resultados proporcionados pelo trabalho de campo. Num primeiro momento é crucial realizar uma recolha de dados significativa para posteriormente existir um vasto conjunto de dados recolhidos, permitindo uma análise mais significativa e completa. Desta forma, após a transcrição fez-se uma análise criteriosa das entrevistas (análise de conteúdo), sendo que esta teve por finalidade identificar as informações pertinentes a partir de questões colocadas nas entrevistas. Em

conformidade com Guerra (2006), “a análise de conteúdo tem uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objecto de estudo” (p. 62).

Neste seguimento, tendo por base a fundamentação teórico-conceptual apresentada e após a apresentação dos resultados, importa analisá-los e interpretá-los, extraindo algumas conclusões.

Importa ressaltar que quanto ao sistema de categorias de análise, manteve-se as dimensões ou blocos definidos no guião de entrevista, tendo por base as questões e respostas apresentadas pelos inquiridos. Neste seguimento, importa nomear as categorias de análise, sendo elas: Caracterização dos participantes; Representações; Práticas; Dificuldades, entraves e recursos (pessoais, materiais e espaciais); e Perspetiva/Opinião.

Num primeiro ponto iremos começar por analisar a categoria das Representações, na tentativa de conhecer a opinião dos inquiridos no que se refere à importância da Educação Física e da atividade física para o desenvolvimento da criança, neste sentido verificamos que todos os inquiridos concordaram que esta área se reveste de grande importância e as crianças devem começar a praticar atividades físicas desde cedo, justificando-se com as seguintes afirmações: a prática de atividades físicas “é um mote para o desenvolvimento de todas as faculdades”; “é importante para o desenvolvimento das crianças trazendo benefícios a todos os níveis”; “é fundamental para manter o corpo ativo e impulsiona o desenvolvimento social e cognitivo”; “permite a adoção de hábitos de vida saudáveis, o que faz com que as crianças sejam menos sedentárias”; “previne doenças”; “impulsiona o desenvolvimento integral da criança”; e, como diz o antigo ditado, “corpo são e mente sã”.

Assim, tal como preconizado na fundamentação teórica onde constatamos a importância da Educação Física para o desenvolvimento da criança, verificamos ainda que no estudo de Ascensão (2013) também todos os docentes inquiridos através de questionários consideraram esta área importante para o desenvolvimento global da criança. Baseando-nos em diversos estudos analisados e apresentados por Freire (2002) conclui-se que a atividade física é tão essencial quanto a alimentação, constituindo-se como uma necessidade básica. Para o autor desde a aprendizagem da escrita e da leitura, a necessidade básica é a brincadeira e o jogo proporcionado e orientado pelas aulas de Educação Física, com um professor eficiente e conhecedor.

Quando questionados acerca das finalidades da área disciplinar em questão, uma percentagem relevante dos docentes inquiridos afirmam que objetiva essencialmente o desenvolvimento global da criança, ou seja, a nível psicomotor, social, afetivo e cognitivo.

Vários estudos apontam que existe uma relação de complementaridade entre a capacidade de aprendizagem da criança e as possibilidades de desempenho neuromuscular (Negrine, 2002). Deste modo, de acordo com Ferreira Neto (1995) “a construção da vida psicológica torna-se possível pela ação dinâmica e vivida do corpo nos contrastes diversos que rodeiam o indivíduo no seu cotidiano” (p. 117). Assim, está explícito que a atividade motora é um dos principais fatores impulsionadores do desenvolvimento da criança, existindo uma estreita ligação entre a motricidade e o cognitivo.

Em conformidade com diversos investigadores, dos quais Brandl e Neto (2015) podemos acrescentar que a Educação Física nos anos iniciais bem “orientada, progressiva e sistematizada, contribui de modo enfático para o desenvolvimento do ser humano” (p. 101).

No que concerne às atitudes, valores e desenvolvimento pessoal que são fomentados na Educação Física, analisando as respostas apresentadas pelos docentes de ambas as escolas, podemos listar alguns dos referidos, sendo eles: tolerância, entreatajuda, partilha, camaradagem, companheirismo, curiosidade, criatividade, autonomia, tomada de decisões, autoconfiança, amizade, disciplina, liderança, resiliência, autoestima, respeito pelo outro e pelas regras, solidariedade, cooperação, autonomia e responsabilidade. Face a isto, ressaltamos que os que mais se destacam, isto é, os mais referidos pelos docentes foram a entreatajuda, a partilha, o respeito, a autonomia e o companheirismo.

Nesta linha de pensamento Lourenço (2004) afirma que a “prática desportiva é um transmissor de valores sociais por excelência, devido às relações sociais que permite” (p. 17). O autor destaca valores como a tolerância, a introversão e extroversão, o companheirismo, a ajuda, a cooperação, o *fair-play*, a agressividade, a autonomia, a higiene, a responsabilidade, entre outros, muitos dos quais foram referidos pelos docentes inquiridos (Lourenço, 2004).

Deste modo, as atividades físicas têm potencial para o desenvolvimento de competências entre diferentes indivíduos, associadas ao desenvolvimento moral, de

valores, atitudes e princípios éticos universais. A “participação nas actividades físicas providencia bastantes oportunidades a uma intensa interacção social sob uma grande variedade de condições” (Matos, 1997).

Sendo assim, o currículo da área disciplinar de Educação Física ultrapassa o ensino da ginástica, das actividades rítmicas, dos jogos, incluindo também os valores e atitudes que lhe são subjacentes. Portanto, os conteúdos do currículo desta área são os “meios pelos quais o aluno deve analisar e abordar a realidade de forma que, com isso, possa ser construída uma rede de significados em torno do que se aprende na escola e do que se vive” (Darido, 2012).

Relativamente à questão “Para si a Educação Física reveste-se da mesma importância que as outras áreas disciplinares?”, obtivemos três respostas afirmativas e duas respostas “não totalmente”, na escola A e, na escola B, todos os docentes responderam afirmativamente. Deste modo, podemos considerar que foram obtidas respostas positivas, visto que, noutros estudos consultados, como, por exemplo, no estudo de Moreira (2000), todos os docentes admitiram privilegiar as áreas de Língua Portuguesa e Matemática em relação às restantes, defendendo que estas duas áreas disciplinares são consideradas nucleares na formação do aluno.

Com isto, a última questão da dimensão das Representações era alusiva à carga horária atribuída à área disciplinar de Educação Física sendo que pretendíamos perceber se os docentes concordavam ou discordavam com o número de horas atribuído. Assim, na escola A, três docentes referiram que sim estavam de acordo e dois não estavam e, na escola B, dois estavam em concordância e três não concordavam com a carga horária atribuída. Os docentes que discordavam do número de horas semanais atribuídas, quando confrontados com a questão “Qual seria a carga horária ideal?” afirmaram que o ideal seria entre três e quatro horas semanais. Porém, uma docente da escola A salientou que apesar de não concordar, compreendia o porquê desta área ter apenas reservadas duas horas semanais, afirmando que dado o número de aprendizagens destinadas para as outras áreas disciplinares era impossível atribuir mais horas.

Posto isto, já no bloco ou dimensão das Práticas concluímos que todos os professores inquiridos afirmam que na sua prática desenvolvem a componente curricular de Educação Física, sendo que um dos docentes afirma que não desenvolve as vezes que desejava, porque a quantidade de conteúdos das outras disciplinas não permite trabalhar de forma eficaz a disciplina de Educação Física.

Quando questionados acerca dos blocos definidos nas Aprendizagens Essenciais de Educação Física, na escola A quatro professores afirmam que têm conhecimento de todos os blocos e um refere que apenas tem conhecimento com consulta. Na escola B quatro referem que não têm conhecimento de todos os blocos e um refere que conhece todos. Assim, verificamos que na escola A, a maioria dos docentes afirma ter conhecimento de todos os blocos, mas, pelo contrário, na escola B a maioria dos docentes referem que não têm conhecimento de todos os blocos da área disciplinar de Educação Física.

Os blocos agrupam grandes temáticas e podem facilitar a organização dos conteúdos por parte dos professores, apresentando o conjunto de competências motoras a desenvolver essenciais para a aprendizagem. Estes servem de base ao desenvolvimento do currículo de Educação Física, porém as escolas e os professores deverão fazer uma gestão flexível do currículo, contextualizada e adaptada ao ano, à turma, e a todos e cada um dos alunos (Ministério da Educação, 2018).

De acordo com Freire (2009) é preciso entender detalhadamente todos os blocos nas suas dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal, sendo que, embora as três dimensões estejam interligadas, o processo de aprendizagem de cada uma delas é diferenciado e não acontece de forma automática. Assim, o docente deve ter um conhecimento pormenorizado das dimensões do conteúdo para que possa selecionar os procedimentos didáticos mais eficientes e significativos.

Relativamente à importância de cada bloco, no geral os professores afirmam que todos os blocos se revestem da mesma importância, no entanto, em ambas as escolas, existe um docente que considera que há alguns mais importantes do que outros, acrescentando que o bloco de perícias e manipulações é o mais importante e o de patinagem reveste-se de menos importância.

No que concerne ao desenvolvimento dos blocos nas suas práticas, grande parte dos docentes referem que não concretizam todos os blocos, desenvolvendo uns mais que outros. Em contrapartida, dois docentes da escola B afirmam que realizam todos os blocos do currículo definidos nas Aprendizagens Essenciais.

Quando questionados se seguem alguma sequência lógica para trabalhar os diferentes blocos, uma percentagem dos professores inquiridos revela que não segue, acrescentando que seguem as planificações feitas em grupo mensalmente e uma

docente refere que pede indicações e apoio para planificar a um professor especializado na área.

Nesta linha de pensamento é importante referir que não é possível encontrar uma única sequência ou currículo que seja adequado aos diferentes alunos e escolas, portanto cada escola deve elaborar o seu projeto pedagógico, que orientará o trabalho dos docentes. O planeamento de etapas de aprendizagem é essencial para o trabalho docente, que deve desenvolver uma prática com um início, meio e fim bem definidos. Obviamente que este planeamento está sempre sujeito a alterações e reorganizações, de acordo com a realidade local (Freire, 2009).

É de ressaltar que todos os docentes inquiridos planificam tendo por base aos blocos definidos nas Aprendizagens Essenciais de Educação Física e delineadas para o 1.º CEB.

Assim, baseando-nos num estudo de Figueiredo (1998) e analisando os resultados obtidos, verificamos, que do ponto de vista da lecionação, tendo por base os blocos definidos nas Aprendizagens Essenciais de Educação Física, a valorização da área disciplinar de Educação Física é reduzida, visto que os professores formulam expectativas positivas em relação à importância desta componente curricular, no entanto na prática não realizam ações de acordo com essas convicções. Deste modo, embora defendam uma prática regular, curricular e obrigatória esta não se concretiza da forma desejada, algo que é referido por vários inquiridos ao longo da entrevista.

Perante isto, conclui-se que os docentes revelam desconhecimento pelas finalidades e pelo currículo estabelecido nas Aprendizagens Essenciais e, por isso não lhe atribuem valor suficiente na sua prática. Segundo as respostas destacadas, esta área é destinada a proporcionar o desenvolvimento e o bem-estar do aluno, mas na prática não se tem em consideração esta questão, algo que, em parte, é justificado pela falta de recursos espaciais e materiais nas escolas e pela falta de formação dos docentes, como analisaremos seguidamente.

Sendo assim, relativamente às condições, materiais e espaços do contexto uma percentagem relevante dos professores inquiridos demonstra insatisfação quanto aos recursos disponibilizados pelas escolas, salientando que faltam materiais e espaços adequados, em especial espaços cobertos para desenvolver a prática quando as condições meteorológicas não são favoráveis. Em contrapartida, em ambas as escolas,

existe um professor afirma que a escola em que se insere dispõem de condições, materiais e espaços adequados para a prática.

Consultando outros estudos verificamos que a falta de materiais e espaços justifica a desvalorização da área disciplinar de Educação Física, como é exemplo o estudo de Benetti et al. (2015), onde os professores entrevistados consideraram que os espaços físicos disponíveis para o desenvolvimento das suas aulas não estavam em plenas condições para a prática de Educação Física. Além disso, destacam que essa situação interfere no desenvolvimento do trabalho pedagógico desta disciplina. Também no estudo de Freitas (2014) conclui-se que os espaços físicos escolares não atendem às necessidades do corpo discente e as aulas tendem a se tornar desmotivantes, levando a uma fuga dos alunos, isto é, a que os alunos procurem suprimir as suas inquietações motoras e afetivas noutros espaços.

Na perspectiva de Matos (2005) o espaço físico escolar não se restringe ao campo ou pavilhão desportivo, é algo muito mais amplo. É um espaço facilitador para “a busca do senso crítico e da autonomia corporal, capaz de possibilitar ao educando formas de expressão da sua cultura e de suas vivências sociais, afetivas e motoras, sejam estes espaços, quadras esportivas, piscinas, salas, pátios, etc.” (Matos, 2005, p. 15). É importante que o docente tenha a capacidade de adaptar os espaços às necessidades educativas da escola, em específico da disciplina, para além do mais a reflexão sobre as necessidades de desenvolvimento da criança (físico, psicológico, intelectual e social) constitui-se como requisito essencial para a formulação dos espaços/lugares destinados à prática de Educação Física (Freitas, 2014).

Quanto aos recursos didático-pedagógicos, estes formam a base da construção do conhecimento e possibilitam a contextualização da teoria aprendida, sendo assim, passam a ser aliados importantes no ensino da teoria, e fundamentais no processo educacional. Importa acrescentar que estes são instrumentos com grande valor para o desenvolvimento da prática de Educação Física, influenciando a concentração e a motivação do educando, uma vez que, desperta e focaliza o seu interesse, promovendo a integração da prática com a teoria e, conseqüentemente, facilitando a sua compreensão. Todavia, as escolas públicas são carentes no que se referem aos recursos didáticos para as práticas pedagógicas da Educação Física (Freitas, 2014).

Portanto, as péssimas condições, a má conservação ou a quantidade insuficiente ou inexistente de recursos materiais e espaciais, podem contribuir para a desvalorização da Educação Física por parte dos docentes e, também, por parte dos educandos. Com

isto, observa-se uma correlação entre as condições adequadas do ambiente físico e dos recursos materiais e a qualidade do trabalho pedagógico e social dos professores de Educação Física (Silva & Damazio, 2008). Conclui-se que as condições das instalações, o material didático e o espaço físico interferem de modo significativo nos trabalhos pedagógicos, no entanto os docentes devem ter a capacidade de se adaptar e tirar proveito das condições disponíveis, tudo isto em prol da aprendizagem e sucesso do aluno.

Neste seguimento, também numa outra questão inserida na dimensão Dificuldades, Entraves e Recursos (pessoais, materiais e espaciais), referente em específico às dificuldades/entraves que dificultam/condicionam a abordagem da Educação Física em contexto escolar, conclui-se que a maioria dos docentes afirmam que as escolas não dispõem das condições adequadas reforçando a ideia da falta de materiais e espaço, analisada anteriormente.

Segundo Bracht et al. (2003) a existência de materiais e espaços físicos específicos para a Educação Física é importante e necessária, sendo que a sua ausência ou insuficiência pode comprometer o trabalho do professor. Contudo, este autor aponta que “outros aspectos devem ser considerados, muito embora alguns professores justifiquem e condicionem as lacunas de seus trabalhos à carência de tais estruturas” (Bracht et al., 2003, p. 33).

Apesar destes condicionamentos, foi perceptível através da questão “Nas suas práticas costuma desenvolver a área disciplinar de Educação Física?” que todos os docentes na sua prática valorizam e desenvolvem esta área, neste sentido a ação pedagógica não está totalmente dependente da falta de materiais e espaços adequados nas escolas, pois, na realidade, mesmo sem essas condições e recursos os docentes desenvolvem atividades da área disciplinar de Educação Física. Assim, existe uma adaptação por parte dos docentes aos espaços, recursos e condições disponibilizados pelos contextos, sendo isto um procedimento essencial para proporcionar aos alunos momentos diversificados de aprendizagem no âmbito da exercitação motora.

Perante isto, quanto à questão “Nas suas aulas utiliza os recursos e as práticas da motricidade para desenvolver competências de outras áreas disciplinares?”, quatro inquiridos da escola A afirmaram que sim, às vezes, e um refere que não. Na escola B, também, quatro inquiridos referiram que sim, afirmando que utilizam, por exemplo, o jogo para trabalhar outras áreas, e um refere que não, acrescentando que concretiza a

interdisciplinaridade mais regularmente entre outras áreas disciplinares, como entre a área disciplinar de matemática e de português.

Assim, oito dos dez professores entrevistados articulam os domínios de Educação Física com outros domínios das diferentes áreas de conteúdo apoiando a ideia literária de que a criança deve ser vista como um todo e aprender de forma holística. Deste modo, a grande maioria articula a área disciplinar de Educação Física com as restantes áreas do saber, portanto neste seguimento importa destacar que o professor de Educação Física pode e deve apoiar-se na especificidade pedagógica da Educação Física, como área de conhecimento que trata das práticas corporais de movimento, desenvolvendo uma atitude interdisciplinar (Souza & Rojas, 2008).

Sob um ponto de vista interdisciplinar pretende-se cruzar fronteiras entre as áreas disciplinares e fundir os seus métodos, procurando alcançar um fim comum, neste sentido a “interdisciplinaridade requer colaboração, diálogo e cooperação entre duas ou mais áreas disciplinares” (Oliveira, 2021, p. 11).

Posteriormente na categoria Dificuldades, Entraves e Recursos (pessoais, materiais e espaciais) surge a questão alusiva á concretização de formações na área de Educação Física por parte dos docentes, onde percecionamos que na escola A nenhum docente realizou formação nesta área, no entanto afirmam que era algo bastante pertinente e enriquecedor e destacam alguns temas que consideram relevantes, dos quais: A importância da Educação Física para o desenvolvimento da criança; Abordagem às Aprendizagens Essenciais de Educação Física e aos blocos; Psicologia do desporto; A inclusão e diversidade na Educação Física; A nutrição e saúde; Novas metodologias para a prática pedagógica de Educação Física.

Pelo contrário, na escola B apenas um professor refere não ter realizado nenhuma ação de formação na área, salientando que seria relevante e destacando o seguinte tema: O desenvolvimento da Educação Física no 1.º CEB. Os restantes quatro professores já realizaram formações na área em análise com temáticas como: Desportos coletivos; Dança; A importância da Educação Física na escola: uma abordagem essencialmente prática; A Educação Física para todos: adaptada e inclusiva; O valor do jogo enquanto espaço lúdico; A importância de promover a inclusão a partir do jogo; Percursos na natureza: promover habilidades motoras, de orientação e de educação ambiental; Jogos para meninos e para meninas? – a promoção da igualdade de género a partir dos jogos cooperativos. Importa ressaltar o facto de uma docente da

escola B referir que todos os anos procura atualizar-se nesta área, tendo destacado quatro das formações que já realizou.

Em comparação, num estudo de Figueiredo (1998) quase metade da população de professores (47%) nunca tinha frequentado qualquer ação de formação ligada à área da Educação Física. Porém num estudo mais recente, Alves (2013) destaca que 58,8% dos inquiridos realizaram uma ou mais formações na área, o que demonstra que, atualmente, os docentes têm mais interesse em manter-se informados e em adquirir novos conhecimentos, procurando, através de ações de formação, atualizar-se e complementar os seus conhecimentos e saberes.

A partir da análise do estudo concretizado e de outros estudos, percecionamos ainda que, a falta de formação específica na área da Educação Física sentida por parte dos docentes leva à procura e concretização de formações que lhes possibilitem novos conhecimentos e habilidades acerca dos domínios desta componente curricular. Importa destacar que a profissão docente se centra na formação contínua ao longo da carreira profissional e, portanto, é essencial que o docente se procure atualizar e adquirir novos conhecimentos nas diferentes áreas do saber, em especial naquelas em que não se sente tão seguro.

No que concerne às dificuldades ou entraves para lecionar a área disciplinar de Educação Física apenas um dos dez professores entrevistados refere que não sente qualquer dificuldade ou entrave e outro refere que sente mais ao menos, afirmando que está mais à vontade e confortável a lecionar as outras áreas disciplinares. Os restantes docentes destacam dificuldades e entraves como o facto de sentirem que não possuem conhecimentos específicos da área, sentindo que a sua formação não é suficiente; referem que a quantidade de conteúdos nas diversas disciplinas é um desafio; e ainda, voltam a destacar a falta de recursos materiais e espaciais nas instituições escolares.

Quando confrontados com a questão “Sente que a sua formação é suficiente para lecionar esta área?” os inquiridos de ambas as escolas estão em concordância, já que todos os docentes sentem que a sua formação não é de todo suficiente.

É, portanto, evidente a falta de segurança sentida pelos inquiridos na sua formação para a abordagem da Educação Física. Deste modo, a desvalorização desta área pode justificar-se pela ausência de uma formação específica e adequada na área.

No geral, o desenvolvimento de atividades físicas depende de condicionalismos externos, sendo que neste estudo podemos destacar a ausência de formação e de

materiais e espaços adequados nos contextos escolares abordados. Tal como no estudo de Moreira (2000) onde constatamos que são reconhecidos os benefícios do desenvolvimento de atividades físicas, no entanto são apontados um conjunto de fatores que não permitem desenvolver a disciplina de Educação Física da forma ideal, visto que, quando questionados, 81,2% dos docentes afirmam que não se sentem preparados para lecionar eficazmente esta área, 75% afirmam que a escola tem materiais em falta e em mau estado e 68,7% referem que a instituição não possui infraestruturas adequadas.

Assim, constatamos que as maiores dificuldades e entraves apontados pelos docentes decorrem, não apenas da ausência de material e espaços, mas essencialmente da insuficiente formação. A presente investigação demonstra que a formação constitui um processo essencial para a implementação da área disciplinar de Educação Física, sendo que uma formação adequada e especializada aumenta a capacidade de adaptação do docente ao meio, facilitando a escolha de estratégias adequadas e a definição pertinente de objetivos específicos (Figueiredo, 1998; Moreira, 2000). Para além do mais uma formação adequada e essencialmente prática motivaria os docentes para o desenvolvimento desta componente curricular.

No que concerne aos projetos desenvolvidos com o propósito de preparar/apoiar os docentes na prática da Educação Física, na escola A, dois professores referem que não têm conhecimento de nenhum projeto desenvolvido, no entanto consideram que seria algo pertinente pois sentem a necessidade de uma formação mais específica na área disciplinar em análise; dois professores afirmam que já foram desenvolvidos projetos, anotando o projeto “Escola Ativa”; um professor afirma que não sabe se já foram desenvolvidos projetos ou não. Na escola B dois docentes referem que não têm conhecimento para afirmar se já foram desenvolvidos projetos ou não, ou seja, responderam que não sabem e três professores responderam afirmativamente, destacando o projeto “Viseu Ativo”, sendo que este, segundo os inquiridos, consistia num projeto de coadjuvação com um professor especializado na área disciplinar de Educação Física.

Por fim, quanto à última dimensão de análise, a dimensão Perspetiva/Opinião, importa referir que na tentativa de conhecer a opinião dos professores relativamente à responsabilização do desenvolvimento da área de Educação Física verificamos que, na escola A um docente diz que deveria ser da responsabilidade do professor titular, três afirmam que deveria ser da responsabilidade de um professor especializado na área e

um dos inquiridos afirma que deveria haver colaboração entre o professor titular e um professor formado na área. Já na escola B é notório que a maioria dos professores considera que a responsabilidade deveria ser de um professor especializado na área, sendo que apenas um docente afirma que deveria ser de ambos, ou seja, o professor titular poderia ser apoiado por um professor especializado, encontrando-se este em concordância com o professor da escola A.

O mesmo se verifica no estudo de Figueiredo (1998), em que a maioria dos professores (51%) defendem a sua substituição na lecionação da área disciplinar de Educação Física, sendo “uma minoria que defende o ensino autónomo (8%), há que evidenciar que 41% assume o regime de coadjuvação, não se desresponsabilizando totalmente desse ensino” (p. 83).

De facto, a maioria dos professores defendem a desresponsabilização da prática pedagógica da área disciplinar de Educação Física, exemplo disto é o trabalho investigativo de Salvador (2009), onde uma percentagem relevante de docentes, mais especificamente 79,2 %, respondem que deveriam ser professores especializados na área a lecionar esta componente curricular. Também no estudo de Alves (2013) verificamos que 50,9% dos docentes acreditam que a Educação Física deveria ser lecionada por um professor especializado com a participação do professor titular, ou seja, em coadjuvação; 25,5% defendem que a Educação Física deveria ser lecionada apenas pelo professores especializado na área, substituindo o professor titular; 21,8% sustentam a ideia de que deveria ser lecionada pelo professor titular, mas com a coadjuvação de um professor especializado; e 1,8%, que corresponde apenas a um inquirido, é da opinião que a Educação Física deveria ser lecionada pelo professor titular.

Neste seguimento, podemos afirmar que nos estudos mais recentes a percentagem de docentes que afirmam que a Educação Física deveria estar à responsabilidade de um professor especializado na área ou que esta área deveria ser coadjuvada, tem vindo a aumentar, o que nos leva a concluir que os docentes sentem, cada vez mais, que a sua formação não é suficiente para desenvolver esta área adequadamente, não se sentindo totalmente seguros e confiantes para a lecionar.

Com os dados analisados e comparados verificamos que os docentes do 1.º CEB não se sentem completamente preparados para lecionar esta área sem a ajuda e apoio de um profissional, o que os leva a defenderem modelos de intervenção competentes, ou seja, defendendo a substituição ou coadjuvação com um professor especializado na

área, afastando-se, desta forma, claramente, do regime de monodocência (Figueiredo, 1998).

Neste seguimento, de acordo com Negrine (2002), é fundamental que o docente tenha domínio de conhecimento sobre todos os conteúdos de todas as áreas que leciona, para evitar o risco de não estar preparado e estar desmotivado para exercer a sua função. Porém, segundo o mesmo autor e em concordância com Formosinho (1998), no regime de monodocência, os docentes nunca vão estar totalmente preparados para exercer adequadamente os conteúdos das distintas áreas do conhecimento que têm a seu encargo. Neste seguimento conclui-se que os docentes acabam por deixar de lado as aulas de Educação Física e muitas vezes os professores titulares optam preferencialmente por desenvolver conteúdos programáticos mais simples, desenvolvendo-os de forma repetitiva, acabando por não explorar as potencialidades de todos os blocos do currículo da Educação Física (Negrine, 2002).

Para além do mais, Negrine (2002), constatou que os docentes inquiridos afirmaram que a área disciplinar em análise devia ser lecionada por um docente especializado na área, sendo que só desta forma se garantiria o desenvolvimento dos conteúdos básicos necessários à formação integral da criança. Importa ressaltar que, mais uma vez, as conclusões destacadas vão ao encontro das ilações retiradas no estudo apresentado.

Nesta linha de pensamento e em conformidade com Brandl e Neto (2015), o pensamento é, portanto, ampliar o conjunto de conhecimentos a serem ensinados aos alunos e valorizar os profissionais de cada área de ensino, ao invés de se sobrecarregar apenas um docente.

Perante tudo isto, além do contexto curricular iremos apresentar e discutir resultados referentes ao complemento curricular concretizado por meio das Atividades de Enriquecimento Curricular. As AEC pretendem cumprir o duplo objetivo de garantir a todos os alunos, de forma gratuita, a oferta de um conjunto de aprendizagens enriquecedoras do currículo e das aprendizagens, ao mesmo tempo que se concretiza a prioridade de promover a articulação entre o funcionamento da escola e o horário laboral das famílias, de modo a prestar apoio às famílias.

No entanto, como consequência do surgimento das Atividade de Enriquecimento Curricular a área disciplinar de Educação Física poderia ser desvalorizada, visto existir AEC de Atividades Físicas e Desportivas. Assim, os docentes foram questionados quanto à sua perspetiva sendo que, no geral, afirmaram que com o aparecimento das

AEC-AFD continuaram a valorizar a prática da Educação Física, apesar de um docente referir que passou a valorizar um pouco menos. Neste seguimento, sete dos dez docentes inquiridos referiram que é importante continuar a desenvolver a área disciplinar de Educação Física e a AEC-AFD, ou seja, desenvolver ambas as áreas. Os restantes três docentes não consideraram pertinente desenvolver ambas as componentes justificando que se deveria atribuir mais horas semanais à Educação Física, por esta se revestir de maior importância e, deste modo, não seria necessário desenvolver a AEC-AFD.

As respostas obtidas encontram-se em conformidade com o estudo de Ascensão (2013) em que a maioria dos docentes (67,6%) afirmou que a AEC – AFD não é uma repetição da Educação Física, do mesmo modo que consideraram que era importante a abordagem de ambas (70,6%). Assim, observam-se resultados positivos quando comparados com outros estudos, como é exemplo o estudo de Constante (2011) em que se conclui que com a entrada das AEC os professores sentiram uma menor obrigação e responsabilidade em abordar a Educação Física.

Neste seguimento, de acordo com Soares e Antunes (2020) e em concordância com as respostas obtidas através das entrevistas, é importante desenvolver a componente do currículo e a componente de enriquecimento curricular visto que as mesmas se complementam, isto porque os projetos de enriquecimento curricular, que podem passar pelas AEC bem como por clubes da escola ou projetos, têm por finalidade a valorização das atividades do programa curricular, entendendo a prática para além da carga horária letiva e impulsionando o desenvolvimento de competências e habilidades de acordo com as características e os níveis de aprendizagem dos alunos (Soares & Antunes, 2020).

Assim, tanto os projetos nas escolas, como os clubes, bem como as AEC são necessários e enriquecedores, dado que, em virtude dos mesmos é possível impulsionar a educação para a saúde, isto através da providência de mais tempo para a realização da atividade física e manutenção da aptidão física, incrementando-se, simultaneamente, nas crianças hábitos de vida saudáveis. Desta forma, segundo os mesmos autores, estes projetos são fundamentais na população portuguesa, tendencialmente sedentária e com níveis de atividade física considerados insuficientes.

No que concerne às diferenças entre as duas valências, as respostas obtidas são diversas, uma vez que, quatro docentes afirmam que existem diferenças em especial a nível dos conteúdos e da formação; um responde que não sabe quais as distinções entre as duas componentes; outro refere que existem poucas diferenças; e os restantes

dizem que não existem diferenças sendo que para estes, na prática, a Educação Física e a AEC-AFD são idênticas.

A opinião dos docentes inquiridos quanto aos objetivos da Educação Física e das AEC-AFD é objetiva e direta, visto que uma percentagem relevante dos professores inquiridos aponta o facto da área disciplinar de Educação Física ser uma componente do currículo obrigatória e a AEC-AFD ter uma componente mais lúdica e ser facultativa, sendo que, na perspetiva de alguns docentes as AEC acabam por ser um passatempo. Dois docentes afirmam não ter conhecimento dos objetivos das AEC e os restantes referem que os objetivos são os mesmos para as duas valências, centrando-se essencialmente no desenvolvimento global, bem-estar e saúde da criança.

No geral, conclui-se que a visão dos docentes em relação a esta questão, seja que tanto através dos movimentos curriculares da área disciplinar de Educação Física ou não curriculares, como das AEC-AFD, o importante é a concretização de atividades físicas para o desenvolvimento de integral da criança. Algo que é também destacado por Salvador (2009) no seu estudo “Valorização da Educação e Expressão Físico-Motora e Satisfação Profissional a nível das Atividades Físicas e Desportivas – AEC no 1.º CEB”.

Perante isto, quanto à componente de coadjuvação os docentes foram questionados se a escola em que lecionavam tinha aderido à norma de coadjuvação, com isto na escola A obtêm-se respostas como: não sei; parcialmente; não; e dois sim. Na escola B obtêm-se as seguintes respostas: penso que não; não sei; e três sim.

Na nossa perspetiva talvez a figura de coadjuvação poderia levar a uma certa desresponsabilização pela abordagem da área de Educação Física pela maioria dos professores do 1.º CEB. Em contrapartida, os docentes entrevistados afirmam ter continuado a atribuir o mesmo valor à Educação Física salientando que a componente de coadjuvação foi algo no seu todo enriquecedor, tanto para a sua prática, como para a sua formação, tal como para os alunos. No entanto, há um docente que refere que deixou de valorizar a Educação Física da mesma forma.

Pelo contrário, num estudo de Figueiredo (1998) constatamos que a figura de coadjuvação evidencia uma desresponsabilização por parte da maioria dos docentes, apesar de oferecer uma aparente segurança.

Em conformidade com Ferreira (2017), a coadjuvação pode revelar-se vantajosa para o processo de ensino-aprendizagem, porém implica vontade e disponibilidade por parte

dos profissionais envolvidos para colaborarem, “conciliando a cognição com uma formação pessoal, relacional e social, isto é, uma educação holística, que envolve o todo do sujeito aprendente, promovendo o seu desenvolvimento” (p. 47). Conclui-se que a contribuição da coadjuvação pode colmatar lacunas em contexto escolar, principalmente nas áreas das expressões artísticas e da Educação Física, introduzindo compensações que perenizam o modelo tradicional.

Por fim, dando por terminada a entrevista, nenhum dos docentes achou pertinente explanar nenhum aspeto, referindo que a entrevista tinha sido bastante completa e alusiva a todos os pontos necessários para a discussão da problemática do estudo.

Conclusão

O Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) proporcionou-me um leque variado de aprendizagens, experiências, competências e habilidades no âmbito da habilitação para a docência.

A redação deste Relatório Final de Estágio (RFE) foi um grande desafio, no entanto extremamente gratificante e de grande valor. Este foi o culminar de todo o percurso desenvolvido e é reflexo das aprendizagens concretizadas ao longo da minha formação. Foi realizado com muita dedicação e cuidado na sua execução, na tentativa de dar resposta ao pretendido.

Com isto, começo por referir que enquanto futura educadora/professor estou ciente que a nossa formação é contínua, isto é, o docente deve estar em constante aprendizagem, visto que a sociedade evolui constantemente e devemos procurar acompanhá-la, isto por meio da aposta na nossa formação de modo a conhecer, compreender e apresentar novos saberes. Assim, a capacidade de reflexão foi uma componente que esteve bastante presente ao longo de todo o percurso, em especial, nos momentos da prática pedagógica.

Neste sentido, a formação na vertente da educação constitui um processo a longo prazo, que não se finaliza com a obtenção da licenciatura ou do mestrado, isto porque “a formação docente é um processo complexo para o qual são necessários muitos conhecimentos e habilidades”, impossíveis de serem todos adquiridos num curto espaço de tempo (Santos & Silva, 2009, p.4).

A prática docente terá sempre inerente o aperfeiçoamento e a construção da própria identidade profissional, e nesse sentido, irei procurar construir uma ação envolvente, focalizada na criança e promotora de aprendizagens inovadoras e significativas. Deste modo, pretendo colocar em prática tudo aquilo que aprendi e garantir um ensino de excelência, capaz de chegar a todas as crianças de igual forma.

Quanto à nossa formação ao longo destes cinco anos, posso referir que foi centrada na aprendizagem teórica, mas ressalto a vertente prática possível através das Práticas de Ensino Supervisionadas que foram, sem dúvida, uma mais-valia para o nosso crescimento pessoal e profissional. Estas possibilitaram-nos vivenciar vários contextos de ensino e contactar com diferentes níveis de ensino, confrontando-nos com a

verdadeira realidade. O contacto com a realidade educativa proporcionou-nos diversas aprendizagens e experiências essenciais para o nosso futuro profissional.

Posto isto, o presente RFE encontra-se dividido em duas partes: a apreciação crítica sobre as práticas e o trabalho investigativo. Começando pela apreciação crítica sobre as práticas importa referir que este foi um trabalho desenvolvido ao longo das PES concretizadas nos dois níveis de ensino, o que impulsionou a reflexão sobre as nossas intervenções, permitindo o seu melhoramento.

As reflexões fundamentaram-se nos Padrões de Desempenho Docente, uma vez que, os mesmos definem o perfil específico pressuposto para os profissionais de educação e consagram-se em quatro dimensões. As dimensões são cruciais para “orientar a ação dos docentes, para estimular a respectiva auto-reflexão, para articular a avaliação do seu desempenho e para catalisar um debate construtivo e enriquecedor sobre a profissionalidade docente” (Despacho, n.º 16034/2010, 2010). Estas foram pensadas e refletidas de forma minuciosa permitindo-me perceber quais os pontos que ainda posso melhorar no meu desempenho profissional.

Quanto ao trabalho investigativo desenvolvido, foi centrado no 1.º CEB, valorizando uma das componentes curriculares, a Educação Física. O estudo focou-se na concretização de entrevistas semiestruturadas e consequente análise do material recolhido. Por meio deste instrumento pudemos compreender de que forma é valorizada a área disciplinar de Educação Física pelos docentes do 1.º CEB de duas escolas pertencentes ao concelho de Viseu.

Para tal, foi imprescindível a realização de uma vasta e rica revisão da literatura, recolhendo a opinião de vários autores de referência, que apoiou a análise e interpretação dos resultados obtidos. Desta forma, desenvolvemos um enquadramento teórico que interseta diferentes conceitos vinculados à organização curricular do 1.º CEB e, em específico, à área disciplinar de Educação Física.

Neste seguimento, importa acrescentar que a criança e o jovem são motivadas para a prática de atividade física através de vários agentes de socialização, dos quais, a família, as instituições desportivas, o grupo de amigos, os media e a escola (Sarpa, 2016). Portanto, a instituição escolar é um meio privilegiado de promoção da atividade física pela dinamização e conservação de hábitos ao longo da vida, daí a presente investigação se revestir de grande importância pois permitiu perceber de que forma a atividade física é valorizada pelo corpo discente.

A Educação Física é uma disciplina curricular, de carácter obrigatório, contemplada em todos os anos de escolaridade, reunindo finalidades que vão sendo alteradas ao longo dos diferentes níveis de escolaridade, adaptadas à idade dos alunos, com o intuito de melhorar a qualidade de vida, saúde e bem-estar da criança.

No decorrer do nosso estudo, recolhemos várias informações que nos levaram a ter a certeza que é reconhecida a importância da área disciplinar de Educação Física enquanto impulsionadora do desenvolvimento da criança, abrangendo todos os níveis de desenvolvimento, nomeadamente o psicomotor, social, afetivo e cognitivo.

Para além do mais, constatamos que esta componente do currículo possibilita a aquisição de valores, atitudes e o desenvolvimento pessoal, em específico a criação da personalidade, com isto, podemos destacar alguns valores, referidos pelos docentes inquiridos, tais como a ajuda, partilha, o respeito, a autonomia e o companheirismo.

Ressaltamos que partimos para a realização deste estudo cientes de que a área disciplinar de Educação Física ainda não é valorizada da mesma forma que as outras áreas do currículo, algo que constatamos através das PES desenvolvidas e nos despertou interesse, impulsionando a realização desta investigação.

Neste seguimento, verificamos que a valorização atribuída à área disciplinar em análise quando comparada com as outras áreas do currículo ainda não é a esperada, visto que, existem ainda docentes que referem que não atribuem totalmente a mesma valorização. No entanto, as respostas obtidas podem ser consideradas positivas, uma vez que, verificamos que a grande maioria valoriza a Educação Física da mesma forma que valoriza as outras áreas do currículo, algo que não se verifica noutros estudos mais antigos.

Importa ressaltar, que quando comparado com estudos anteriores, constatamos que no presente estudo a percentagem de professores que vão procurando uma formação contínua de forma a melhorar e aprofundar os seus conhecimentos na área de Educação Física, tem vindo a aumentar significativamente. Denota-se, portanto, uma preocupação por proporcionar às crianças aprendizagens de qualidade.

Neste seguimento, uma das principais conclusões foi que a Educação Física, em termos conceptuais, surge bastante valorizada pelos professores do 1º CEB, mas, do ponto de vista da sua lecionação, tendo por base os documentos curriculares orientadores existentes, verificamos que a sua valorização é reduzida, pois muitos docentes não têm conhecimento dos blocos delineados para o desenvolvimento desta

componente do currículo. Ou seja, os professores defendam uma abordagem regular, diversificada, curricular e obrigatória, mas na prática isto não se verifica.

Na opinião dos docentes inquiridos não é atribuída a carga horária necessária e prevista, o que demonstra que o currículo é demasiado extenso e é dada mais importância a outras áreas disciplinares.

Para além do mais, constatámos que o corpo docente justifica esta desvalorização pela falta de recursos materiais e espaciais, bem como por sentirem que a sua formação é insuficiente para o desenvolvimento desta componente curricular. Assim, ficou evidente a falta de segurança sentida na sua formação para a abordagem da Educação Física, o que os leva a defenderem modelos de coadjuvação por um professor especializado na área, verificando-se uma desresponsabilização por esta componente do currículo e um afastamento do modelo de monodocência.

Quanto ao surgimento das AEC – AFD pudemos referir que estas não afetaram o desenvolvimento da área disciplinar de Educação Física, já que a maioria dos docentes entrevistados mencionam que as AEC foram introduzidas com o intuito de complementar as áreas disciplinares presentes no currículo, e não como meio de substituição.

Com isto, apesar dos estudos que têm sido realizados, no decorrer dos anos, e de toda a preocupação depositada nesta área, os resultados obtidos são muito semelhantes aos de hoje, ou seja, os docentes têm perceção de que a presente área é de extrema importância para o desenvolvimento integral da criança, sendo indispensável a sua prática em contexto escolar. Contudo, os próprios docentes acabam por não a lecionar de forma significativa, acabando por, na prática, a desvalorizar.

Quanto às limitações sentidas no decorrer da investigação, destaco a dificuldade em encontrar docentes disponíveis para colaborar no estudo. Para além do mais, ao concretizar as entrevistas constatei que as mesmas estavam bastante extensas, tendo perguntas a mais, o que levou à desconcentração e menor rigorosidade nas respostas dos docentes.

Apesar disto, considero ter estado à altura do desafio, uma vez que, conseguimos dar resposta aos desafios a que nos propomos inicialmente, mais concretamente conseguimos averiguar todos os objetivos específicos através da concretização e consequente análise das entrevistas concretizadas.

Termino referindo que enquanto profissional de educação procurarei valorizar todas as componentes do currículo de igual forma, dando ênfase à área disciplinar de Educação Física. Isto porque, devido à evolução da sociedade e face à imposição das novas tecnologias as crianças e jovens têm uma vida cada vez mais sedentária, algo que considero ser possível colmatar por meio da instituição escolar, através do desenvolvimento de uma prática pedagógica de Educação Física motivadora e interessante para as crianças.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Edições ASA.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência. *SÍSIFO/Revista de Ciências da Educação*, (8), 119-128.
<http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/viewFile/140/236>
- Alvarenga, I. (2011). *A planificação docente e o sucesso do processo ensino-aprendizagem: estudo na Escola Básica Amor de Deus*. [Artigo Científico, Universidade Jean Piaget]. Biblioteca Digital da Universidade Jean Piaget.
<http://hdl.handle.net/10961/4354>
- Alves, C. C. (2013). *Valorização da Expressão e Educação Físico Motora pelos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico em S. João da Madeira* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Viseu]. Repositório Científico do Politécnico de Viseu. <http://hdl.handle.net/10400.19/2023>
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.º ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Antunes, I. A. (2015). *Da Monodocência à Monodocência Coadjuvada*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/11013>
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill.
- Ascensão, T. S. C. (2013). *A valorização da Expressão e Educação Físico-Motora pelos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Viseu]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu.
<http://hdl.handle.net/10400.19/1947>
- Azevedo, A. & Sousa, J. (2010). A documentação pedagógica em contexto de creche: a partilha de poder. *Cadernos de Educação de Infância*, 91, 34-39.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. (5.ª ed.). Edições 70.

- Benetti, B., C., Brandt, L. V., Alba, J., Arruda, L. A. & Costa, L. C. (2015). Espaços físicos para a prática pedagógica da educação física nas escolas. *Memória Acadêmica* http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7156/ev.7156.pdf
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Bracht, V., Caparroz, F. E., Fonte, S. S. D., Frade, J. C., Paiva, F. & Pires, R. (2003). *Pesquisa em ação: educação física na escola*. Editora Unijuí.
- Brandl, C. E. H. & Neto, I. B. (2015). A importância do professor de educação física nos anos iniciais do ensino fundamental. *Caderno de Educação Física e Esporte*, 13(2), 97-106. <https://doi.org/10.36453/2318-5104.2015.v13.n2.p97>
- Cagigal, J. M. (1979). *Cultura intelectual y cultura física*. Kapelusz.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto- - Aprendizagem* (2.ª Ed.). Universidade Aberta.
- Constante, F. (2011). *Valorização da Expressão Físico-Motora e da AFD, no 1.º CEB*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Viseu]. Repositório Científico de Politécnico de Viseu. <http://hdl.handle.net/10400.19/2116>
- Correia, J. L. G. (2018). *Profissionalidade docente: os desafios e perspetivas dos professores face à monodocência na 5ª e 6ª Classes do Ensino Primário, numa Escola da Província do Bengo*. [Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior]. Repositório Digital da Universidade da Beira Interior. <http://hdl.handle.net/10400.6/9975>
- Costa, A. B. P. (2016). *Formação continuada de docentes: contribuições do sindicato visando a uma educação de qualidade*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/21890>
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Edições Almedina.
- Crespo J. (1976). A formação dos professores de Educação Física. Alguns dados históricos. *Ludens*, 1(1), 29-36.
- Crespo, J. (1977). História da Educação Física em Portugal. Os antecedentes da criação do INEF. *Ludens*, 2(1), 45-52.

- Crespo, J. (1991). A Educação Física em Portugal. A Génese da Formação dos Professores. *Boletim SPEE*, (1), 11-19.
- Crespo, T. (2016). *A importância do brincar para o desenvolvimento da criança*. [Relatório Final de Estágio, Instituto Politécnico de Portalegre]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/19042>
- Cunha, A. C. (2007). *A educação física em Portugal. Os desafios na formação de professores*. Estratégias Criativas.
- Cunha, M. J. (2009). Formação de professores: Um desafio para o século XXI. Em *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Universidade do Minho. <https://docplayer.com.br/14086062-Formacao-de-professores-um-desafio-para-o-seculo-xxi.html>
- Darido, S. C. (2012). Educação Física na escola: conteúdos, duas dimensões e significados. Em Univerisidade Estadual Paulista (Ed.), *Caderno de formação de professores: didática geral* (pp. 51-75). Cultura Académica. <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/41549>
- Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto, Ministério da Educação. (2001). Diário da República: Série I - A, n.º 201. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>
- Decreto-Lei 286/89', de 29 de agosto, Ministério da Educação. (1989). Diário da República: Série I, n.º 198. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/286-1989-618310>
- Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro, Ministério da Educação. (2001). Diário da República: Série I – A, n.º 15. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/6-2001-338986>
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, Ministério da Educação. (2012). Diário da República: Série I, n.º 129. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2012-74007253>
- Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de julho, Ministério da Educação. (1997). Diário da República: Série I-A, n.º 133. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/147-1997-358959>

- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto do Ministério da Educação. (2001). Diário da República, n.º 201, Série I de 2001-08-30. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: I série, n.º 129. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, Educação. (2018). Diário da República: Série I, n.º 129. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro, Ministério da Educação. (1991). Diário da República: Série I-A, n.º 47. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/95-484419>
- Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, Ministério da Educação. (2010). Diário da República: Série II, n.º 206. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/16034-2010-3235729>
- Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro, Ministério da Educação e Ciência. (2011). Diário da República: Série II, n.º 245. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/17169-2011-1011055>
- Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, Educação. (2017). Diário da República: Série II, n.º 143. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>
- Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho, Educação. (2021). Diário da República: Série II, n.º 129. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6605-a-2021-166512681>
- Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, Ministério da Educação e Ciência. (2018). Diário da República: Série II, n.º 138. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6944-a-2018-115738779>
- Despacho Normativo n.º 10-B/2018, de 6 de julho, Educação. (2018). Diário da República: Série II, n.º 129. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/10-b-2018-115652972>
- Dias, M. A. F. (2017). *Espaços e materiais em creche e jardim-de-infância*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/19755>

- Direção-Geral da Educação. (2020). *Currículo Nacional – Matriz Curricular*.
<https://www.dge.mec.pt/curriculo-nacional>
- Eira, P. & Azevedo, A. (2020). O recreio: A organização de outros espaços para outras aprendizagens. *Millenium*, 5 (47), 47-56.
<https://doi.org/10.29352/mill0205e.03.00266>
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. Em J. Á. Lima & J. Pacheco (Eds.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto Editora.
- Estrela, A. (1972). Elementos e Reflexões sobre a Educação Física em Portugal, no Período Compreendido entre 1834 e 1910. *Boletim do INEF* 1(2),19-32.
- Ferreira Neto, C. A. (1994). *Motricidade e jogo na infância*. Sprint.
- Ferreira, A. & Dias, F. (2017). *Partida!: Educação Física, 3.º Ciclo*. (1.º ed.). Texto.
- Ferreira, A. G. A. (2004). O ensino da educação física em Portugal durante o Estado Novo. *Perspectiva*, 22(3), 197–224. <https://doi.org/10.5007/%x>
- Ferreira, E. M. (2002). *A disciplina de educação física ao longo das reformas educativas: oferta e procura de licenciados em educação física*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/9816>
- Ferreira, V. H. B. (2017). *A formação atual do professor de Educação Musical do Ensino Básico: a questão do conceito de coadjuvação na área da música no 1.º ciclo do EB*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/18012>
- Fidalgo, M. S. V. (2016). *O papel da equipa multidisciplinar no acompanhamento de uma criança autista*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/20625>
- Figueira, S. C. (2017). *O lugar da prática pedagógica na formação de educadores de infância nos cursos reorganizados no âmbito do processo de Bolonha*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositória da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/28332>

- Figueiredo, A. (1998). A valorização geral da educação física nos professores do 1.º ciclo do ensino básico. Em Fórum Câmara Municipal de Oeiras (Ed.), *A criança, a escola e a educação física* (pp. 59-88). Câmara Municipal de Oeiras
- Figueiredo, M. J. F. S. A. (2010). *A relação escola-família no Pré-escolar: contributos para a compreensão*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade das Ciências Humanas e Sociais]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/1937>
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Edição Monitor – Projectos e Edições, Lda.
- Formosinho, J. (1998). O Ensino Primário – de Ciclo Único do Ensino Básico a Ciclo – Intermédio de Educação Básica. *Programa de educação para todos. Cadernos PEPT 2000* (18). Ministério da Educação/Programa de Educação Para Todos.
- Formosinho, J. (2009). *Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano*. Pré-Reitoria de Graduação.
- Fortin, M. (1996). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Lusociencia-Edições Técnicas e Científicas.
- Freire, E. S. (2009). Perspectivas de Organização dos Conteúdos da Educação Física Escolar: blocos de conteúdo e unidades temáticas. Em A. Cilento, D. Inocêncio & T. Masson (Eds.), *Coleção Licenciaturas em Debate: Ciência, Ensino e Aprendizagem* (1.ª ed., pp. 1-12).
- Freire, J. B. (2002). *O jogo: entre riso e choro*. Autores Associados.
- Freitas, H. B. (2014). *A importância do Espaço Físico e Materiais Pedagógicos para as aulas de Educação Física na Escola Pública do município de Unaí – MG*. https://bdm.unb.br/bitstream/10483/9615/1/2014_HebraynBezerraFreitas.pdf
- Garnecho, J. R. R. (2020). *Organização do espaço no jardim de infância*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Jean Piaget]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/36518>
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2005). *O inquérito: teoria e prática*. Celta Editora.
- Gil, C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Editora Atlas S.A.

- Gualano, B. & Tinucci, T. (2011). Sedentarismo, exercício físico e doenças crônicas. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 25.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Quantitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Príncipia Editora.
- Hill, M. M. (2014). Desenho de questionário e análise dos dados - alguns contributos. Em L. Torres & J. Palhares (Eds.), *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais da Educação* (pp. 133-165). Edições Húmus.
- Hohmann, M. & Post, J. (2011). *Educação de Bebés em Infantários* (4.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kadivar, P., Navabi, S. & Emamzade, Z. (2005). *Effectiveness of multi-grade classes: cooperative learning as a key element of success*. Semantic Scholar.
- Katz, L. G. & Chard, S. (2009). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ketele, J. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados- Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Instituto Piaget.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Educação. (1986). Diário da República: Série I, n.º 46. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>
- Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, Assembleia da República. (2005). Diário da República: Série I – A, n.º 166. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/49-2005-245336>
- Leitão, A. M. C. (2021). *Contributos para a Compreensão da Coadjuvação de Expressão e Educação Musical, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, num Agrupamento de Escolas do Algarve*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve]. Repositório da Universidade do Algarve. <http://hdl.handle.net/10400.1/17864>
- Lemos, A. (2015). Documentar e divulgar os saberes construídos no jardim de infância. *Medi@ções*, 3(1), 45-57.
- Lima, R. R. (2012). Para compreender a história da Educação Física. *Educação e Fronteiras On-Line*, 2(5), 149-159.

- Lopes, A. T. & Silva, G. B. (2015). As contribuições da educação física no desenvolvimento da criança no ensino infantil. *Educação Física e Ciências do Esporte: Uma Abordagem Interdisciplinar*, 1(27), 109-123.
- Lopes, L. Santos, R. Lopes, V. & Pereira, B. (2012). A importância do recreio escolar na atividade física das crianças. Em I. Condessa, B. Pereira & G. Carvalho (Eds.), *Atividade física, saúde e lazer. Educar e formar* (pp. 65-79). Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/23307>
- Lourenço, E. (2018). *Da Coadjuvação ao Trabalho Colaborativo e do Trabalho Colaborativo à supervisão pedagógica: Impactos no Desenvolvimento Profissional dos Docentes e nas Aprendizagens dos Alunos*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. Repositório Científico IPVC. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/2086>
- Lourenço, J. P. M. (2004). *Valores no desporto de jovens, atitudes face à prática desportiva e orientação motivacional: relatório preliminar em jovens atletas masculinos e femininos*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra]. Repositório da Universidade de Coimbra. <https://hdl.handle.net/10316/18282>
- Macedo, M. (2015). *Avaliação do desempenho docente enquanto orientadora do desenvolvimento profissional*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <http://hdl.handle.net/10400.11/3950>
- Marques, A. P. C. (2010). *A escola, a educação física e a promoção de estilos de vida activa e saudável: estudo de caso*. [Tese de Doutoramento, Universidade Técnica de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/2492>
- Martins, A. M., Dias, E. P. M. & Martins, R. A. (2011). La importancia de la clase y del profesional de Educación Física en el proceso de desarrollo global del niño en los años escolares iniciales de la enseñanza básica. *EFDeportes - Lecturas: Educación Física y Deportes*, (163).
- Matos, M. C. (2005). *A Organização espacial escolar e as aulas de Educação Física*. [Monografia, Universidade Federal do Rio de Janeiro]. Repositório Institucional da UFRJ. <https://pantheon.ufrj.br/>

- Matos, R. (1997). A prática desportiva e o desenvolvimento moral. *Revista Horizonte*, 13 (78), 12-16.
- Mello, A. M. (1989). *Psicomotricidade, educação física e jogos infantis* (3ª ed.). IBRASA.
- Merriam, S. B. (2002). Introduction to Qualitative Research. Em B. Merriam (Ed.). *Qualitative Research in Practice* (pp. 37-39). Jossey-Bass.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Ministério da Educação. https://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/Curriculo_Nacional1CEB.pdf
- Ministério da Educação (2007). *Atividade física e desportiva, 1.º ciclo do ensino básico – orientações programáticas*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/orientacoes-programaticas>
- Ministério da Educação (2007). *Educação e Formação em Portugal*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2015). *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. <https://www.dge.mec.pt/programas-1o-ciclo>
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais – Educação Física*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1_educacao_fisica.pdf
- Ministério da Educação. (2020). *Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Moreira, C. M. P. (2000). *Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Contributos para a sua efectiva implementação: estudo realizado com docentes do CAE Tâmega e análise da sua formação inicial*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <http://hdl.handle.net/10216/9936>

- Morgado, J. C. (2013). *O estudo de caso na investigação em educação*. De Facto Editores.
- Negrine, A. (2002). *O ensino da educação física*. Globo.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças. A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto Editores.
- Neves, M. R. (2014). *Organização do Espaço Educativo: “Quebrar” a Rotina*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Jean Piaget]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/24091>
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/4758>
- Oliveira, J. E. S. (2021). *O papel do professor de Educação Física nas escolas públicas*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco]. Repositório Digital da UFPE. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/44015>
- Oliveira, M. B. (2021). *A interdisciplinaridade no 1.º Ciclo do Ensino Básico - tarefas de educação física com matemática*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/32448>
- Pardal, L. & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores.
- Pereira, A. M. A. (2002). *A excelência profissional em educação física e desporto em Portugal: perfil a partir de sete histórias de vida*. [Tese de Doutoramento, Universidade do Porto]. Repositório Aberto. <http://hdl.handle.net/10216/10006>.
- Pereira, C. I. F. & Ribeiro, C. (2013). Supervisão Pedagógica – um alicerce para a construção do saber. *Gestão e Desenvolvimento*, (21), 147-172. <http://hdl.handle.net/10400.14/21391>
- Pereira, M. & Serra, H. (2005). *Autismo. A família e a escola face ao autismo* (2.ª ed.). GAILIVRO.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação - Perspectivas sociológicas*. Instituto de Inovação Educacional.

- Pimenta, S. (2002). *Professor reflexivo no Brasil, gênese e crítica de um conceito* (2.^a ed.). São Paulo: Cortez.
- Portaria n.º 644-A/2015, de 24 de agosto, do Ministério da Educação e Ciência. (2015). Diário da República: Série II, n.º 164. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/644-a-2015-70095687>
- Postic, M. (1990). *Observação e Formação de Professores*. Edições Almedina.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais* (5.º ed.). Gradiva Publicações.
- Reis, A. V. (2006). *Professores Reflexivos - Concepções dos supervisores de prática pedagógica*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/32483>
- Rodrigues, C. & Cunff, F. (2020). *A Educação Física na Escola*. Secretaria-Geral da Educação e Ciência.
- Roldão, C. (2007). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis* (71). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis_miolo71.pdf
- Salvador, C. A. V. (2009). *Valorização da Educação e Expressão Físico-Motora e Satisfação Profissional a nível das Atividades Físicas e Desportivas – AEC no 1.º CEB*. [Monografia, Instituto Politécnico de Viseu]. Repositório Científico de Politécnico de Viseu. Repositório do IPV. <https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/2023/1/Relat%C3%B3rio%20Final%202013.pdf>
- Santos, J. S. M. & Silva, P. T. B. F. (2009). *Formação continuada dos docentes na contemporaneidade: desafios e possibilidades*. I Encontro da Associação Nacional de Política e Administração em Educação. AMPAE-AL.
- Santos, L., & Lima, J. (2019). Orientações Metodológicas para a Elaboração de Trabalhos de Investigação. *Cadernos do IUM – Centro de Investigação e Desenvolvimento*, (8). <https://www.iium.pt/pub/107>
- Santos, M. P. M. (2004). *Factores de influência da actividade física em adolescentes: Estudo da influência da posição sócio-económica, comportamentos sedentários e*

- características do ambiente*. [Tese de Doutoramento, Universidade do Porto].
Repositório Aberto da Universidade do Porto. <http://hdl.handle.net/10216/10482>
- Santos, S., Cardoso, A. P. & Lacerda, C. (2016). *A Planificação na perspetiva dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Artigo Científico, Instituto Politécnico de Viseu]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu. <http://hdl.handle.net/10400.19/4152>
- Schön, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed Editora. <http://bds.unb.br/handle/123456789/62>
- Serpa, S. (2016). *Psicologia do Desporto. Manual de curso de treinadores de Desporto, Grau I. Programa Nacional de Formação de Treinadores*. Instituto Português do Desporto e Juventude.
- Shulman, L. S. & Shulman, J. H. (2004). Como e o que os professores aprendem: uma perspetiva de mudança. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271. <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/353>
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9(2), 1-29.
- Silva, C. M. R. (2005). Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções. *CIEC – Publicações Pedagógicas* (36), 1-11. <https://hdl.handle.net/1822/51800>
- Silva, I. S., Veloso, A. L., & Keating, J. B. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, (26), 175–190.
- Silva, L. S. & Machado, A. A. (2009). Motivación y Educación Física Escolar: una mirada de la Psicología del Deporte sobre las expectativas de los alumnos. *EFDeportes - Lecturas: Educación Física y Deportes*, (134).
- Silva, M. F. P. & Damazio MS. (2008). O ensino da educação física e o espaço físico em questão. *Pensar a Prática*, 11(2), 197-207.
- Soares, J. & Antunes, H. (2020). Projetos de enriquecimento curricular de atividades físicas e desportivas em escolas públicas de Portugal. *Movimento*, 26, 1-18. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.90203>
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Pactor.

- Souza, R. S. E. & Rojas, J. (2008). Educação Física e Interdisciplinaridade na Educação de Infância. *Motrivivência*, (31), 207-223.
- Tani, G. (1989). Perspectivas da Educação Física como disciplina acadêmica. *Revista Paulista de Educação Física*, 5(1/2), 61-69.
- Teixeira, M. T. & Reis, M. F. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Meta: Avaliação*, 4(11), 162- 187. <http://hdl.handle.net/10400.15/3300>
- Tuckman, B. (2012). *Manual de Investigação em Educação. Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. (4ª ed.). Edição da Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNICEF (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Vala, J. (2009). A análise de conteúdo. Em A. Silva & J. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 102-128). Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: trabalho de projeto na educação pré-escolar em Portugal. Em Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e projeto na educação pré-escolar* (pp. 127–154). Ministério da Educação.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Educa. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/3704>

Anexo 2 Exemplo de planificação no 1.º CEB

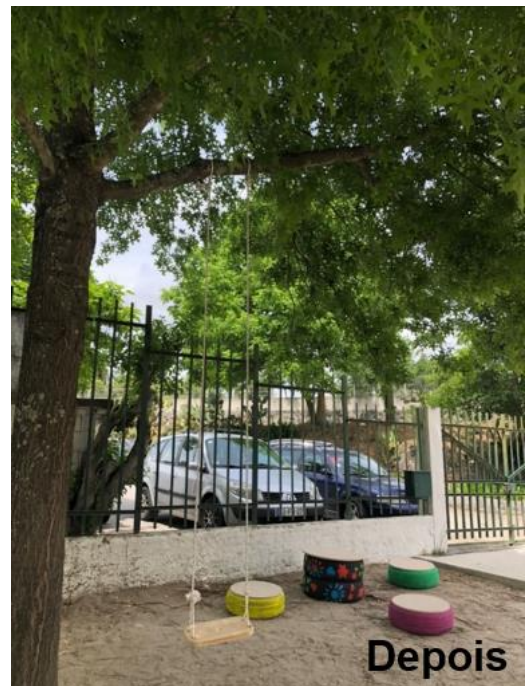
Atividade	Objetivos	Conteúdos	Recursos	Tempo
1.º
2.º
3.º
4.º
5.º
6.º
7.º
8.º
9.º
10.º

Atividade	Objetivos	Conteúdos	Recursos	Tempo
1.º
2.º
3.º
4.º
5.º
6.º
7.º
8.º
9.º
10.º

Atividade	Objetivos	Conteúdos	Recursos	Tempo
1.º
2.º
3.º
4.º
5.º
6.º
7.º
8.º
9.º
10.º

Atividade	Objetivos	Conteúdos	Recursos	Tempo
1.º
2.º
3.º
4.º
5.º
6.º
7.º
8.º
9.º
10.º

Anexo 3 Dinamização do recreio no 1.º CEB



Anexo 4 Exemplo de reflexão semanal na EPE

Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar II

Relatório Semanal de 27, 28 e 29 de março de 2023

Agrupamento de Escolas Viseu Nova
Escola Básica Professor Ribeiro de Oliveira

2.ª Semana de observação individual
Isabel Toga, nº 1314

Supervisoras Cooperativas
Eduarda Catarina Vico

Supervisoras
Professora Doutora Maria Figueiredo
Professora Doutora Cristina Mendes

Viseu, 2023

Informação sobre o desempenho da criança referente aos futuros planeamentos com o grupo.

No decorrer desta semana assistimos ao desenvolvimento da Prática, nos trabalhos da Semana da Letra. Neste sentido, ao longo da semana podemos falar sobre os objetivos para a 1.ª aula da semana de observação. Para isso, vamos falar sobre a 1.ª aula da semana de observação. Para isso, vamos falar sobre a 1.ª aula da semana de observação.



Para iniciar a semana de Prática desta semana, vamos trabalhar em grande grupo uma experiência com o nome, nome que está a ser trabalhado. Neste momento, vamos a trabalhar o nome da criança que está a ser trabalhado.



Em forma de avaliação, vamos trabalhar em pequenos grupos que vão trabalhar o nome da criança que está a ser trabalhado. Neste momento, vamos a trabalhar o nome da criança que está a ser trabalhado.



Para além de mais as crianças, vamos trabalhar a partir de situações de jogo que vão trabalhar o nome da criança que está a ser trabalhado. Neste momento, vamos a trabalhar o nome da criança que está a ser trabalhado.



Atividade de observação individual

Atividade de observação individual

Atividade de observação individual

Atividade de observação individual

Atividade de observação individual

Atividade de observação individual

Atividade de observação individual

Atividade de observação individual

Atividade de observação individual

Atividade de observação individual

Atividade de observação individual

Atividade de observação individual

Nível de desempenho das aprendizagens por apresentação de conteúdos

Crianças	Nível de desempenho					Competência
	1	2	3	4	5	
Nome						
1. C. David	X					
2. C. João		X				
3. C. João			X			
4. C. João				X		
5. C. João					X	
6. C. João						X
7. C. João						X
8. C. João						X
9. C. João						X
10. C. João						X
11. C. João						X
12. C. João						X
13. C. João						X
14. C. João						X
15. C. João						X
16. C. João						X
17. C. João						X
18. C. João						X
19. C. João						X
20. C. João						X
21. C. João						X
22. C. João						X
23. C. João						X
24. C. João						X
25. C. João						X
26. C. João						X

Anexo 5 Exemplo de planificação focada numa criança

Escola Superior de Educação de Viseu
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Planificação focada numa criança

No âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) na Educação Pré-Escolar encontro-me a desenvolver prática pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar, na Escola Básica Professor Roldão de Oliveira, em Viseu.

As longas semanas tenho vindo a observar de forma atenta as crianças do meu grupo de intervenção, de forma a conhecê-las para poder preparar os momentos de intervenção de acordo com as suas especificidades, dificuldades, motivações e interesses. Assim, foi possível observar algumas dificuldades em algumas áreas em várias crianças, nas quais procurei trabalhar ao longo das semanas.

Neste sentido, a criança L tem vindo a ser alvo da minha atenção, devido à dificuldade em realizar algumas atividades. Desde modo procurei focar-me nela e trabalhar em aspetos mais específicos na sua dificuldade. Como já referido esta semana foi focada na criança L desenvolvendo competências no âmbito da área de Expressão e Comunicação, mais especificamente no domínio da Matemática.

Planificação focada na criança L

1. Breve descrição das observações realizadas (contexto):

A criança L tem cinco anos e é do sexo masculino. Esta é uma criança calma, alegre, preocupada com os outros demonstrando comportamento de apoio e atencioso por iniciativa própria e, no geral, apresenta um envolvimento e bem-estar bastante positivo. Em momentos coletivos, a criança origina que na maior parte das vezes está envolvida, demonstrando confiança, principalmente nos momentos em que está a expor os seus saberes, e revela gosto por aprender mais.

Nas últimas semanas tenho procurado acompanhar esta criança, uma vez que houve uma situação na qual demonstrou preocupação e frustração. Assim, especifiquei-me que a criança em questão tem dificuldade em associar o número 3 à sua representação numérica, por exemplo num jogo de associação de cores 3 flores no entanto não consegue associar o número 3 à contagem realizada, ou seja, não reconhece os números que representam as quantidades.

Assim foi feita a minha planificação nesta semana, sendo que passar de tudo esta criança demonstra confiança no momento em que realiza este tipo de jogos, não recorrendo a sua dificuldade em associar o número 3 às contagens.

Escola Superior de Educação de Viseu
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

2. Realização, ações, observações e oportunidades a proporcionar por desenvolvimento de conteúdos

Esta criança apresenta dificuldades principalmente na área de expressão e comunicação, em especial no domínio da matemática bem como problemas de destreza e área de formação pessoal e social.

Relativamente à Matemática, é uma criança que ainda não desenvolveu a consciência de número, sendo grandes dificuldades em associar o número ao numeral, ao sinal e a quantidades à sua representação numérica, tendo também dificuldades na adição de números, bem como na subtração.

Quanto à área de Formação Pessoal e Social, a criança demonstra-se pouco autónoma e falta de confiança em si mesma, procurando sempre o apoio de um adulto quando de realização de atividades propostas, conseguindo por vezes que não consegue fazer e que precisa de ajuda, no entanto em grande parte das situações apenas procura a aprovação por parte dos adultos da sala e das crianças. Com isto, a criança em questão tem dificuldade em realizar atividades de forma autónoma, não realizando as tarefas de forma independente, uma vez que não acredita nas suas capacidades.

Na área de Conhecimento do Mundo, não destaca nenhuma dificuldade, sendo que a criança demonstra bastante interesse pelas animações, procurando conhecer um pouco mais sobre os diferentes animais.

No domínio da Educação Artística, mais especificamente no subdomínio das Artes Visuais, a criança realiza produções objetivas, no entanto com muito apoio, para além do mais apresenta dificuldades no desenho.

3. Operacionalização das propostas a implementar

O apoio a esta criança será dado ao longo dos dois dias de intervenção, ou seja, nos momentos do brincar irei procurar intervir incentivando a criança a realizar os jogos

Escola Superior de Educação de Viseu
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Referências Bibliográficas

Mestrado em Educação (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: DEBNE.

Anexos

Anexo 1 História "O livro da família" de Zózi Bojórquez.

Figura 2 – Exercício de

Anexo 6 Exemplo de planificação na EPE

Escola Superior de Educação de Viseu
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Planificação de 9, 9 e 10 de maio

Agendamento de Atividades: Nome Escola Básica Professor Roldão de Oliveira

1. Tabela com organização dos dias

Atividade	Objetivos	Tempo	Recursos	Quinta-feira
10:00 - 10:30	Atividade de acolhimento	30min	Atividade de acolhimento	Atividade de acolhimento
10:30 - 11:00	Atividade de expressão oral	30min	Atividade de expressão oral	Atividade de expressão oral
11:00 - 11:30	Atividade de expressão escrita	30min	Atividade de expressão escrita	Atividade de expressão escrita
11:30 - 12:00	Atividade de expressão plástica	30min	Atividade de expressão plástica	Atividade de expressão plástica
12:00 - 12:30	Atividade de expressão musical	30min	Atividade de expressão musical	Atividade de expressão musical
12:30 - 13:00	Atividade de expressão corporal	30min	Atividade de expressão corporal	Atividade de expressão corporal
13:00 - 13:30	Atividade de expressão matemática	30min	Atividade de expressão matemática	Atividade de expressão matemática
13:30 - 14:00	Atividade de expressão científica	30min	Atividade de expressão científica	Atividade de expressão científica
14:00 - 14:30	Atividade de expressão social	30min	Atividade de expressão social	Atividade de expressão social
14:30 - 15:00	Atividade de expressão artística	30min	Atividade de expressão artística	Atividade de expressão artística
15:00 - 15:30	Atividade de expressão literária	30min	Atividade de expressão literária	Atividade de expressão literária
15:30 - 16:00	Atividade de expressão digital	30min	Atividade de expressão digital	Atividade de expressão digital

2. Justificação das opções apreendidas para a semana

Nesta semana será explorada a temática dos meios de transporte, juntamente com a expressão matemática.

Para isso irei dar a conhecer as várias de transportes existentes e desenvolver um conjunto de atividades em torno dos mesmos. Atividade estas que englobam todos os domínios de saber, com ênfase particular na área de conhecimento do mundo.

Quanto ao dia de intervenção serão sempre **sextas**, em regime de alternância matutina e vespertina de modo a não sobrecarregar a criança, sendo sempre mais importante para os pais.

Nas quartas-feiras irei dar início ao mesmo trabalho de projeto envolvendo atividades de expressão oral e escrita e que possam de obter sendo que estas últimas serão realizadas em grande parte num papel de trabalho.

Porém, isto, importa realçar que todas as atividades foram pensadas e articuladas com o intuito de envolver todas as crianças, sendo sempre em consideração o desenvolvimento das diversas competências e áreas, procurando ao grupo atividades variadas de natureza e perfil bem como recursos laboratoriais.

Tema de eleição

3. Operacionalização das atividades apreendidas do dia

Retorno: Reação das interconexões observadas

Nome: []

Local: Sala de atividades

Atividades realizadas:

Área de conteúdos	DIFÍCIL/ SUBDIFÍCIL/ Competências	Aprendizagens visíveis
Formação Pessoal e Social	Independência e autonomia	Realizar contagem de 1 a 10 e reconhecer o valor numérico de cada um dos números.
		Realizar contagem de 1 a 10 e reconhecer o valor numérico de cada um dos números.
Conhecimento do Mundo	Consciência de si como aprendiz	Realizar contagem de 1 a 10 e reconhecer o valor numérico de cada um dos números.
		Realizar contagem de 1 a 10 e reconhecer o valor numérico de cada um dos números.

Descrição do momento:

O dia foi marcado com a chegada das crianças ao jardim de infância, onde foram recebidas e cumprimentadas. Em seguida, as crianças foram encaminhadas para a sala de atividades, onde se iniciou o trabalho de aula. O trabalho foi desenvolvido em grupo, com o apoio do professor, e as crianças foram envolvidas em várias atividades de expressão oral e escrita, bem como em atividades de expressão plástica, musical, corporal, artística e literária. No final do dia, as crianças foram despedidas e encaminhadas para casa.

Escola Superior de Educação de Viseu
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Retorno: Anulação de sala

Nome: []

Local: Sala de atividades

Atividades realizadas:

Área de conteúdos	DIFÍCIL/ SUBDIFÍCIL/ Competências	Aprendizagens visíveis
Formação Pessoal e Social	Independência e autonomia	Realizar contagem de 1 a 10 e reconhecer o valor numérico de cada um dos números.
		Realizar contagem de 1 a 10 e reconhecer o valor numérico de cada um dos números.
Conhecimento do Mundo	Consciência de si como aprendiz	Realizar contagem de 1 a 10 e reconhecer o valor numérico de cada um dos números.
		Realizar contagem de 1 a 10 e reconhecer o valor numérico de cada um dos números.

Descrição do momento:

O dia foi marcado com a chegada das crianças ao jardim de infância, onde foram recebidas e cumprimentadas. Em seguida, as crianças foram encaminhadas para a sala de atividades, onde se iniciou o trabalho de aula. O trabalho foi desenvolvido em grupo, com o apoio do professor, e as crianças foram envolvidas em várias atividades de expressão oral e escrita, bem como em atividades de expressão plástica, musical, corporal, artística e literária. No final do dia, as crianças foram despedidas e encaminhadas para casa.

Retorno: Segurança Rodoviária

Nome: []

Local: Sala de atividades

Atividades realizadas:

Área de conteúdos	DIFÍCIL/ SUBDIFÍCIL/ Competências	Aprendizagens visíveis
Formação Pessoal e Social	Independência e autonomia	Realizar contagem de 1 a 10 e reconhecer o valor numérico de cada um dos números.
		Realizar contagem de 1 a 10 e reconhecer o valor numérico de cada um dos números.
Conhecimento do Mundo	Consciência de si como aprendiz	Realizar contagem de 1 a 10 e reconhecer o valor numérico de cada um dos números.
		Realizar contagem de 1 a 10 e reconhecer o valor numérico de cada um dos números.

Descrição do momento:

O dia foi marcado com a chegada das crianças ao jardim de infância, onde foram recebidas e cumprimentadas. Em seguida, as crianças foram encaminhadas para a sala de atividades, onde se iniciou o trabalho de aula. O trabalho foi desenvolvido em grupo, com o apoio do professor, e as crianças foram envolvidas em várias atividades de expressão oral e escrita, bem como em atividades de expressão plástica, musical, corporal, artística e literária. No final do dia, as crianças foram despedidas e encaminhadas para casa.

Retorno: Leitura

Nome: []

Local: Sala de atividades

Atividades realizadas:

Área de conteúdos	DIFÍCIL/ SUBDIFÍCIL/ Competências	Aprendizagens visíveis
Formação Pessoal e Social	Independência e autonomia	Realizar contagem de 1 a 10 e reconhecer o valor numérico de cada um dos números.
		Realizar contagem de 1 a 10 e reconhecer o valor numérico de cada um dos números.
Conhecimento do Mundo	Consciência de si como aprendiz	Realizar contagem de 1 a 10 e reconhecer o valor numérico de cada um dos números.
		Realizar contagem de 1 a 10 e reconhecer o valor numérico de cada um dos números.

Descrição do momento:

O dia foi marcado com a chegada das crianças ao jardim de infância, onde foram recebidas e cumprimentadas. Em seguida, as crianças foram encaminhadas para a sala de atividades, onde se iniciou o trabalho de aula. O trabalho foi desenvolvido em grupo, com o apoio do professor, e as crianças foram envolvidas em várias atividades de expressão oral e escrita, bem como em atividades de expressão plástica, musical, corporal, artística e literária. No final do dia, as crianças foram despedidas e encaminhadas para casa.

Escola Superior de Educação de Viana
 Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
 Mestrado de Educação 2016

Relatório necessário:
 • Livro "Cada um no seu"

Descrição da atividade:
 No parvo do mundo mesmo, em grande grupo, explorar o livro "Cada um no seu".
 Este momento apresenta regras de etiqueta e regras de etiqueta. Assim, esta atividade
 em diálogo com o grupo de modo a promover a compreensão global das crianças.

Objetivos da Atividade dirigida

Nome: 11/13/20

Local: sala de atividades

Apresentação visual:

Área de contacto	Conteúdos/ Tópicos/ Complementos	Apresentação visual
Intercultural e social	Intercultural e social	Relatório de atividades de investigação de sala de aula, regras de etiqueta e regras de etiqueta. Assim, esta atividade em diálogo com o grupo de modo a promover a compreensão global das crianças.
Formação Pessoal e Social	Condições de vida e aprendizagem	Relatório de atividades de investigação de sala de aula, regras de etiqueta e regras de etiqueta. Assim, esta atividade em diálogo com o grupo de modo a promover a compreensão global das crianças.

Atividades necessárias:
 • Livro de regras

Descrição da atividade:
 Esta atividade consiste em explorar alguns aspetos do trabalho que consideramos importantes as crianças (regras).
 Cada aluno tem um livro de regras "A minha" de regras a apresentar os mesmos, individualmente e coletivamente das crianças em relação a esta temática.

Relatório: Atividade dirigida
 Não tem relatório

Nome: 11/13/20

Escola Superior de Educação de Viana
 Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 1 Exemplos infantis

Anexo 2 O que são?

Escola Superior de Educação de Viana
 Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 3 Canção

Anexo 4 Atividades Complementares

Nome da Tarefa:

Escola Superior de Educação de Viana
 Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Nome da Tarefa:

Anexo 5 Folha de registo:

Atividade	Realizada	Observações
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

Escola Superior de Educação de Viana
 Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 6 Organiza - mesa de transporte

Anexo 7 Projeto de Envolvimento da Família



Anexo 8 Guião das entrevistas

Entrevista a Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB)

Preparação da entrevista

O presente trabalho insere-se no âmbito de um trabalho investigativo que tem como principal objetivo estudar a valorização atribuída pelos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico à área disciplinar de Educação Física.

Assim, pretendemos realizar esta entrevista que é anónima e todas as informações serão confidenciais. Neste sentido, a sua colaboração é imprescindível pelo que agradecemos desde já a sua colaboração e toda a sinceridade nas suas respostas.

Passos a desenvolver	Descrição
Enquadramento da entrevista	As diversas entrevistas surgem com o propósito de dar resposta à seguinte problemática em estudo: <i>“Qual a valorização atribuída à área disciplinar de Educação Física pelos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico?”</i>
Objetivos das entrevistas	As presentes entrevistas pretendem dar resposta aos seguintes objetivos colocadas no âmbito da investigação: <ul style="list-style-type: none">• Aferir de que forma os docentes do 1.º CEB valorizam a área disciplinar de Educação Física (EF);• Conhecer as perceções dos professores em relação à área disciplinar de Educação Física enquanto área obrigatória no currículo do 1.º CEB;• Apurar se os docentes nas suas práticas pedagógicas implementam/desenvolvem a Educação Física;

	<ul style="list-style-type: none"> • Averiguar os conhecimentos que os docentes possuem sobre os conteúdos de EF e perceber de que forma os desenvolvem/abordam; • Percecionar se os docentes se sentem confortáveis com todos os conteúdos da área disciplinar de EF; • Identificar as dificuldades/entraves com que os professores se deparam no ensino da área disciplinar de Educação Física; • Verificar se as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) – Atividades Físicas e Desportivas (AFD) e a componente de coadjuvação tiveram implicações na (des)valorização da EF.
Entrevistados	Professores do 1.º CEB de dois determinados Agrupamentos de Escolas da cidade de Viseu (Agrupamento de Escolas Grão Vasco e Agrupamento de Escolas e Agrupamento de Escolas Viseu Norte)
Entrevistador	Mestranda do 2.º ano de mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB)
Condições logísticas	Guião de entrevistas Telemóvel/Computador ou outro recurso para a gravação de áudio
Tipo de entrevistas	Semiestruturadas

Guião de entrevista a professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Local da entrevista: _____

Data: ____/____/____

Hora de início: ____h____

Hora de fim: ____h____

Duração da entrevista: _____

Procedimentos iniciais	Objetivos	Questões/Assuntos	
Legitimação da entrevista e garantia de confidencialidade	Legitimar a entrevista e assegurar a confidencialidade das informações.	<ul style="list-style-type: none"> • Agradecer a presença e disponibilidade dispensada para a realização da presente entrevista • Esclarecer o(a) entrevistado(a) sobre a temática da entrevista. • Indicar os objetivos da entrevista ao entrevistado(a). <p>Garantir que as informações são confidenciais e que apenas serão utilizadas no âmbito desta investigação.</p>	
Caracterização dos participantes	Caraterizar o(a) entrevistado(a) do ponto de vista sociodemográfico.	<ul style="list-style-type: none"> • Quais são as suas habilitações académicas? • Em que ano concluiu a sua formação inicial? • Quanto tempo de serviço possui? • Há quanto tempo exerce funções neste estabelecimento educativo? <p>Assume outros cargos neste estabelecimento educativo?</p>	
Dimensões	Objetivos	Questões/ Assuntos	Conteúdos/Autores
Representações	Perceber se os entrevistados atribuem valor ao desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> • Considera importante as crianças começarem desde cedo a praticar atividades físicas? 	Importância da Educação Física para o desenvolvimento

	<p>da área disciplinar de Educação Física (EF);</p> <p>Percecionar se os entrevistados reconhecem as vantagens da área disciplinar de Educação Física;</p> <p>Perceber o grau de valorização atribuído.</p>	<p>- Se sim, por que razão?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Considera que a prática de atividade física é importante para o desenvolvimento da criança? • Na sua opinião a Educação Física é importante em todos os parâmetros de desenvolvimento, ou seja, psicomotor, social e afetivo e cognitivo? <p>- Se sim, pode explicar o que o(a) leva a dar essa resposta?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na sua opinião, quais são as finalidades da EF no contexto escolar? • Que atitudes, valores e desenvolvimento pessoal são fomentados na EF? • Para si a EF reveste-se da mesma importância que as outras áreas disciplinares? • Concorda com a carga horária atribuída à EF ou considera que deveria ser menos/mais? 	<p>global da criança (Lopes & Silva, 2015; Mello, 1989; Martins, Dias & Martins, 2011; Pereira, 2002; Lima, 2012; Marques, 2010; Ascensão, 2013; Freire, 2002; Negrine, 2002; Brandl & Neto, 2015)</p> <p>Atitudes e valores desenvolvidos através da EF (Lourenço, 2004; Matos, 1997; Darido, 2012)</p> <p>Valorização da EF em contexto escolar (Moreira, 2000)</p> <p>Currículo da área disciplinar de EF (Ministério da Educação, 2018; Decreto-Lei n.º 95/91; Freire, 2009; Figueiredo, 1998)</p>
<p>Práticas</p>	<p>Percecionar se nas suas práticas os entrevistados desenvolvem a área disciplinar de EF;</p> <p>Perceber se os docentes entrevistados planificam e preparam previamente as suas aulas de EF;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nas suas práticas costuma desenvolver a área disciplinar de Educação Física? • Conhece todos os blocos definidos no currículo desta área disciplinar? • Considera que algum se reveste de maior importância? • Nas suas práticas pedagógicas costuma concretizar todos os blocos? • Segue alguma sequência lógica para trabalhar os diferentes blocos? 	<p>Aprendizagens Essenciais de EF (Ministério da Educação, 2018; Despacho n.º 6478/2017; Despacho n.º 6944-A/2018; Decreto-Lei n.º 54/2018)</p> <p>Espaços e Materiais da EF (Bracht et al., 2003; Matos,</p>

	<p>Entender de que forma os entrevistados planejam as suas práticas pedagógicas;</p> <p>Percecionar os conhecimentos dos entrevistados relativamente aos blocos definidos no currículo da área de EF;</p> <p>Percecionar a perspetiva dos entrevistados em relação aos espaços, materiais e condições que a escola dispõe para desenvolver a área em análise;</p> <p>Verificar se os entrevistados recorrem à área de EF para desenvolver competências de outras áreas disciplinares;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Costuma planejar as suas aulas de acordo com os blocos definidos nas Aprendizagens Essenciais? • Considera que a escola dispõe de condições, materiais e espaços adequados para o desenvolvimento desta área? • Nas suas aulas utiliza os recursos e as práticas da motricidade para desenvolver competências de outras áreas disciplinares? 	<p>2005; Silva & Damazio, 2008; Freitas, 2014; Benetti et al., 2015</p> <p>Integração Curricular (Souza & Rojas, 2008; Oliveira, 2021)</p>
<p>Dificuldades, entraves e recursos (pessoais, materiais e espaciais)</p>	<p>Constatar se os entrevistados investem na sua formação pessoal;</p> <p>Perceber se os entrevistados sentem dificuldades/entraves no desenvolvimento da área disciplinar de EF.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Já fez alguma formação na área de EF? <ul style="list-style-type: none"> - Se sim, com que tema? - Se não, considera que seria pertinente? E, que temas considera que seriam mais relevantes? • Há fatores/entraves que dificultam/condicionam a abordagem da EF no seu contexto escolar? <ul style="list-style-type: none"> - Se sim, pode dar exemplos? • Sente alguma dificuldade ou entrave para lecionar a área disciplinar de EF? <ul style="list-style-type: none"> - Se sim, qual/quais? • Sente que a sua formação é suficiente para lecionar esta área? <ul style="list-style-type: none"> - Se não, por que motivo? 	<p>Importância das formações (Figueiredo, 1998; Alves, 2013)</p> <p>Condicionalismos da prática (Figueiredo, 1998; Moreira, 2000)</p>

		<ul style="list-style-type: none"> Neste estabelecimento educativo têm sido desenvolvidos projetos com o propósito de preparar/apoiar os docentes na prática de EF? <ul style="list-style-type: none"> - Se sim, quais? - Se não, considera que era algo pertinente? 	
Perspetiva/Opinião	<p>Perceber se a perspetiva dos entrevistados se alterou com o aparecimento das Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC);</p> <p>Averiguar se o contexto escolar dos entrevistados se encontra sob a norma de coadjuvação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Na sua opinião o desenvolvimento da EF deve ser da responsabilidade do professor titular ou de um professor formado nessa área? Com o aparecimento da AEC de Atividades Físicas e Desportivas continuou a valorizar e a lecionar de igual forma a área disciplinar de EF? Na sua opinião é importante desenvolver a área disciplinar de EF e as AEC de Atividades Físicas e Desportivas, ou seja, desenvolver ambas? Considera que existem diferenças entre as AEC e a área disciplinar de EF? <ul style="list-style-type: none"> - Se sim, pode identificar quais? Para si quais são os objetivos das práticas pedagógicas de EF e das AEC de Atividades Físicas e Desportivas? A escola em que leciona aderiu à norma de coadjuvação? <ul style="list-style-type: none"> - Se sim, considera que com a possibilidade de coadjuvação desta área continuou a atribuir igual valor à área disciplinar de EF? 	<p>Responsabilização (Figueiredo, 1998; Salvador, 2009; Alves, 2013)</p> <p>Atividades de Enriquecimento Curricular (Ministério da Educação, 2007; Soares & Antunes, 2020; Portaria n.º 644-A/2015)</p> <p>Componente de Coadjuvação (Decreto-Lei 139/2012; Lourenço, 2018; Leitão, 2021; Despacho Normativo n.º 10-B/2018)</p>
Encerramento da entrevista	<p>Proceder ao encerramento da entrevista.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Considera relevante explicar mais algum aspeto acerca deste processo de transição? <ul style="list-style-type: none"> - Se sim, o que gostaria de evidenciar? Assim sendo, damos por terminada a nossa entrevista e, deste modo, gostaria de agradecer a sua preciosa disponibilidade para responder à mesma e contribuir para o meu trabalho de investigação. 	