



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Sara Daniela Vaz de Faria

**RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA
DE ENSINO SUPERVISIONADA**
Mestrado em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

A Expressão e Educação Físico-Motora no 1º Ciclo do Ensino
Básico: Condições, Práticas e Implicações Pedagógicas

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Doutora Linda Saraiva e Doutor César Sá

Setembro de 2015

AGRADECIMENTOS

Apesar de todo o caráter individual de que se reveste o presente relatório, todo o seu processo de construção não seria possível sem a colaboração e incentivo de amigos, familiares e professores que, por motivos diferenciados e particulares, tiveram um papel expressivo no seu desenvolvimento. Todo este apoio contribuiu para a construção de aprendizagens no âmbito da Expressão e Educação Físico-Motora que resultou num forte crescimento pessoal e profissional.

Aos meus professores de Licenciatura e Mestrado agradeço por todos os saberes científicos transmitidos, bem como esclarecimentos prestados. Todos estes saberes, esclarecimentos e reflexões tornaram-se numa mais-valia para a Prática de Ensino Supervisionada.

Quero agradecer, de uma forma especial, à Doutora Linda Saraiva e ao Doutor César Sá pelo apoio prestado na realização do presente relatório, pela disponibilidade, cooperação, pelas observações pertinentes e experientes, pelo incentivo, partilha de saberes e amizade demonstrada ao longo deste processo.

Agradeço ao Doutor Ricardo Lima pelos ensinamentos prestados na análise dos dados, pelas observações adequadas e pelo apoio prestado.

Às colegas de curso, em especial à minha companheira de Estágio, pela troca de experiências e saberes, pelo convívio diário, pelo apoio e força que foi sendo transmitida ao longo desta tão importante etapa. Obrigada companheira!

Aos coordenadores das cinco escolas onde foi desenvolvido o trabalho de investigação, pela disponibilidade em participar nesta investigação, pela partilha de informação, pela sinceridade e verdade nos dados fornecidos.

Às crianças e alunos dos estágios, pelo carinho, pelos momentos de partilha de saberes e, sobretudo, pela amizade construída.

Por fim, e não menos importante, à minha família, irmã e ao meu namorado, pela compreensão, dedicação e incentivo. Com especial destaque agradeço ao meu Pai e à minha Mãe. Mais do que um sonho por mim realizado foi um objetivo concretizado por

eles. Agradeço aos meus pais o exemplo de vida, de luta e força. Obrigada por me ajudarem a conquistar e concluir esta etapa!

Por estarem sempre carinhosamente do meu lado e nunca me deixarem desistir o meu muito obrigado a todos.

RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II). Neste documento é apresentado o enquadramento da PES II, a reflexão sobre as práticas desenvolvidas no Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB) e, também, um estudo cujo objetivo principal se centrou na avaliação das condições materiais, a nível de espaços e oportunidades facultadas aos alunos na área de Expressão e Educação Físico Motora (EEFM) no 1ºCEB (atividade motora estruturada e não estruturada). Procuramos também conhecer e compreender a perceção dos coordenadores das escolas do 1ºCEB sobre esta temática. Face aos objetivos estipulados optamos por uma metodologia qualitativa de natureza descritiva.

O estudo envolveu cinco escolas e respetivos coordenadores do 1ºCEB pertencentes ao distrito de Viana do Castelo. No sentido de avaliar a quantidade e adequabilidade dos materiais e das instalações para a atividade motora estruturada (EEFM) e não estruturada foram construídas duas grelhas de observação focada. A perceção dos coordenadores do 1.º CEB foi obtida através de uma entrevista semiestruturada.

As conclusões deste estudo apontam para o facto das escolas não se encontrarem devidamente providas no que diz respeito aos materiais e equipamentos de EEFM e da Atividade Motora Não Estruturada. Relativamente aos espaços, os interiores encontram-se mais adequados para a prática de EEFM do que os espaços do exterior. No que concerne à análise de conteúdo das entrevistas, salienta-se a desvalorização desta área disciplinar em detrimento das restantes áreas, relativamente ao nível de oportunidades facultadas aos alunos, à disponibilização de verbas por parte das autarquias, e o reconhecimento da falta de condições a nível de espaços para esta área.

Palavras-chave: Expressão e Educação Físico-Motora; Atividade Motora Não-Estruturada; Materiais; Espaços; Implicações Pedagógicas.

ABSTRACT

This report was developed in the scope of the Supervised Teaching Practice II (STP II) , belonging to the Master Degree in Preschool Education and primary school. It contains the framework of STPII, and the final reflexion of the practices developed on the pre-school and primary school. A study was conducted around Physical Education domain. The aim of this study was evaluated the material and space conditions, and opportunities that are provided to the students for the practice of this disciplinary area, as well as understanding the opinion of the school coordinators about this topic. Five schools and their respective coordinators that belong to the district of Viana do Castelo participated in the study. To better describe the schools investigated, two grids were used to count the materials and spaces for Physical Education and Non-structured Physical Activity. Also a semi-structured interview was conducted with the schools' coordinators to collect information on the above mentioned aspects, as well as the opportunities provided to the students. The conclusions of this study support that the schools were not being fully fit concerning materials and equipment for the Physical education and Non-structured Physical Activity. On what concerns the spaces, the indoor spaces are more appropriate for the practical of physical education than the outdoor spaces. Related to the content analysis of the interviews, it is noticeable the depreciation on this disciplinary area comparing to the other ones, on the level of opportunities provided to the students, the fees availability from the local government unit, understanding the lack of material conditions and the space for this area.

Keyword: Physical Education; Non-structured Physical Activity; Materials; Spaces; pedagogical implications

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	i
RESUMO	iii
ABSTRACT.....	v
ÍNDICE GERAL.....	vii
LISTA DE ABREVIATURAS.....	ix
LISTA DE TABELAS.....	x
LISTA DE FIGURAS.....	xi
LISTA DE ANEXOS	xi
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II	3
Caracterização do contexto educativo.....	3
Caracterização do Centro Educativo	4
Caracterização do grupo de alunos.....	6
Áreas de intervenção	10
CAPÍTULO II - TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO	17
Orientação para o problema e questões	17
Fundamentação teórica	21
O Ensino da EEFM no Programa e Organização Curricular do 1º CEB	21
Importância da EEFM no 1º CEB	28
Importância da Atividade Motora Não Estruturada	35
Caracterização Física da EEFM e da Atividade Motora Não-Estruturada: os espaços e materiais.....	36
Formas de organização dos alunos nas aulas de EEFM e suas implicações pedagógicas.....	43
Metodologia de Investigação.....	46
Opções Metodológicas.....	46

Instrumentos de recolha de dados	49
Procedimentos de análise dos dados.....	57
Fases do estudo.....	58
Apresentação e discussão dos resultados.....	59
Grelhas destinadas à caracterização dos espaços, materiais e equipamentos referentes à EEFM.....	59
Grelhas destinadas à caracterização dos espaços, materiais e equipamentos referentes à Atividade Motora Não-Estruturada (Recreios)	81
Entrevista Semiestruturada aos coordenadores de Escolas do 1º CEB	85
Conclusões	100
Conclusões do Estudo	100
Limitações do Estudo	105
Implicações para a Prática Pedagógica/Profissional	105
Considerações Finais	106
CAPÍTULO III - REFLEXÃO GLOBAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA I E II	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119
ANEXOS	125

LISTA DE ABREVIATURAS

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

EEFM – Expressão e Educação Físico-Motora

EPE – Educação Pré-Escolar

LBSB – Lei de Bases do Sistema Desportivo

OCEPE – Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar

PES I – Prática de Ensino Supervisionada I

PES II - Prática de Ensino Supervisionada II

PNL – Plano Nacional de Leitura

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

LISTA DE TABELAS

<i>Tabela 1:</i> Caracterização das Escolas do 1º CEB	48
<i>Tabela 2:</i> Caracterização dos coordenadores	49
<i>Tabela 3:</i> Materiais segundo os Blocos Programáticos.....	51
<i>Tabela 4:</i> Fases do estudo de investigação	58
<i>Tabela 5:</i> Materiais do Bloco Programático 1 - Perícia e Manipulação	60
<i>Tabela 5:</i> Continuação dos Materiais do Bloco Programático 1 - Perícia e Manipulação ..	60
<i>Tabela 5:</i> Continuação dos Materiais do Bloco Programático 1 - Perícia e Manipulação ..	61
<i>Tabela 6:</i> Materiais do Bloco Programático 2: Deslocamentos e Equilíbrios	62
<i>Tabela 6:</i> Continuação Materiais do Bloco Programático 2 - Deslocamentos e Equilíbrios	62
<i>Tabela 6:</i> Continuação Materiais do Bloco Programático 2- Deslocamentos e Equilíbrios	63
<i>Tabela 6:</i> Continuação Materiais do Bloco Programático 2 - Deslocamentos e Equilíbrios	63
<i>Tabela 7:</i> Materiais do Bloco Programático 3 - Ginástica	65
<i>Tabela 7:</i> Continuação Materiais do Bloco Programático 3 – Ginástica	65
<i>Tabela 7:</i> Continuação Materiais do Bloco Programático 3 – Ginástica	66
<i>Tabela 8:</i> Materiais do Bloco Programático 4 - Jogos	68
<i>Tabela 8:</i> Continuação Materiais do Bloco Programático 4 – Jogos	68
<i>Tabela 8:</i> Continuação Materiais do Bloco Programático 4 - Jogos.....	69
<i>Tabela 8:</i> Continuação Materiais do Bloco Programático 4 - Jogos.....	69
<i>Tabela 8:</i> Continuação Materiais do Bloco Programático 4 - Jogos.....	70
<i>Tabela 8:</i> Continuação Materiais do Bloco Programático 4 - Jogos.....	70
<i>Tabela 9:</i> Materiais do Bloco Programático 5 - Patinagem.....	72
<i>Tabela 10:</i> Material do Bloco Programático 6 - Atividades Rítmicas e Expressivas.....	73
<i>Tabela 11:</i> Materiais do Bloco Programático 7 - Percursos da Natureza.....	74
<i>Tabela 12:</i> Materiais do Bloco Programático 8 - Natação.....	75
<i>Tabela 12:</i> Continuação Materiais do Bloco Programático 8 - Natação	75
<i>Tabela 13:</i> Decomposição da Entrevista Semiestruturada em Unidades de Análise da EEFM.....	85
<i>Tabela 14:</i> Decomposição da Entrevista Semiestruturada em Unidades de Análise da Atividade Motora Não Estruturada	95

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1:</i> Freguesias do Concelho de Ponte de Lima	3
<i>Figura 2:</i> Fases e Estágios do Desenvolvimento Motor segundo Gallahue & Ozmun (2005)	30
<i>Figura 3:</i> Espaços Exteriores para EEFM	77
<i>Figura 4:</i> Espaços Interiores para EEFM	79
<i>Figura 5:</i> Material portátil para recreio.....	82
<i>Figura 6:</i> Espaços de Recreio	83

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: Planificação.....	127
Anexo 2: Grelhas dos Materiais e Espaços para a prática de EEFM no 1º CEB.....	145
Anexo 3: Materiais e Espaços para atividade motora não estruturada.....	151
Anexo 4: Entrevista.....	153

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), inserida no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB). Esta prática pedagógica foi realizada num centro educativo pertencente ao concelho de Ponte de Lima, distrito de Viana do Castelo, tendo início em outubro de 2014 com termo em janeiro de 2015.

Este relatório está subdividido em três capítulos, dos quais faz parte o capítulo denominado de Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada II, seguindo-se o Trabalho de Investigação realizado no contexto educativo e, por último, a Reflexão Global da Prática do Ensino Supervisionada I e II.

No primeiro capítulo, intitulado Enquadramento da PES II, encontram-se quatro subtópicos. Apresenta-se a caracterização do contexto educativo, do centro escolar, do grupo de alunos onde decorreu a PES II e, por fim, as áreas de intervenção. Este capítulo dá a conhecer as características gerais dos alunos e do contexto onde decorreu a PES II. Concede-se especial enfoque às áreas de intervenção, mencionando as áreas curriculares do 1º CEB trabalhadas neste percurso pedagógico, bem como as conexões feitas entre as mesmas.

No segundo capítulo apresenta-se o trabalho de investigação. Inicialmente é apresentado o objetivo geral do estudo, assim como a sua pertinência. Segue-se a fundamentação teórica que servirá para contextualizar o estudo em si, abordando-se os seguintes tópicos: O Ensino da Expressão e Educação Físico-Motora (EEFM) no Programa e Organização Curricular do 1º CEB, a Importância da EEFM no 1º CEB, Caracterização Física da EEFM estruturada e não estruturada: espaços e materiais e, por fim, formas de organização dos alunos nas aulas de EEFM e suas implicações pedagógicas. Neste capítulo apresenta-se, ainda, a metodologia usada neste estudo, apontando-se as suas características e dos participantes, assim como identificando-se os instrumentos e procedimentos de recolha de dado. Segue-se a apresentação e discussão dos dados, assim como a conclusão obtida dos resultados do estudo. Nesta parte patenteiam-se,

ainda, as limitações do estudo, as implicações para a prática pedagógica e as considerações finais.

No terceiro, e último capítulo, apresenta-se uma reflexão global sobre o percurso pedagógico que decorreu no âmbito da PES I e II.

Termina o relatório com as referências bibliográficas que serviram de base para todo este estudo. O presente relatório contempla, ainda, um conjunto de anexos que vão sendo referenciados ao longo do mesmo como forma de confirmar o estudo.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II

No presente capítulo apresenta-se a caracterização do contexto educativo, do centro escolar, do grupo de alunos onde decorreu a PES II e, por fim, as áreas de intervenção. Na caracterização do contexto refere-se a sua localização geográfica, a sua população, aspetos culturais e também económicos. Na caracterização do centro escolar refere-se o seu enquadramento num agrupamento de escolas, indicando-se aspetos relativos aos recursos materiais e físicos, assim como ao pessoal docente e não docente. Na caracterização do grupo de alunos mencionam-se algumas das suas características e principais dificuldades. Por último, nas áreas de intervenção apresentam-se as áreas curriculares trabalhadas ao longo da PES II.

Caracterização do contexto educativo

A PES II decorreu num meio periurbano situado numa freguesia do concelho de Ponte de Lima, distrito de Viana do Castelo (como ilustra a figura 1), com uma área total de 17.1 km². Segundo consta nos Censos 2011, apesar de ser uma freguesia de grande extensão é constituída apenas por 464 habitantes, dos quais 224 são do género masculino e 240 do género feminino. A maior parte da população situa-se no grupo etário 25 – 64 anos seguindo-se a de 65 e mais anos.

Esta área geográfica caracteriza-se, essencialmente, por ser uma zona agrícola, com um vasto património arquitetónico e cultural e um forte impacto turístico. É considerada uma das mais belas freguesias do concelho devido às paisagens da sua terra e também aos seus cursos de água.



Figura 1: Freguesias do Concelho de Ponte de Lima

Relativamente à caracterização socioeconómica, como já foi dito e segundo o *site Freguesias de Portugal (2014)*, as atividades económicas predominantes são a agricultura e a pecuária. Apesar de todas as mudanças socioeconómicas a que temos vindo a assistir, neste meio continua a prevalecer o trabalho na agricultura. Esta é, maioritariamente, uma agricultura de subsistência, ou seja, a população produz para consumo próprio. Desta forma tratam-se de explorações familiares e de pequenas dimensões. Nesta freguesia, a ocupação do solo destaca-se pelas pastagens permanentes, seguidas das pastagens temporárias, cereais para grão e horta familiar. No que diz respeito à pecuária (produção animal), esta atividade tem vindo, cada vez mais, a perder importância neste meio. Este abandono deve-se à alteração completa dos diferentes estratos permitindo, assim, um maior espaço para a expansão arbórea-arbustiva.

Esta freguesia tem alguns valores patrimoniais e aspetos turísticos e religiosos, tais como: ponte românica, igreja, cruzeiros, ponte romana, capelas, ruínas, praia fluvial, açude e moinhos. Beneficia ainda de dois associativismos: uma escola de música e um grupo cultural.

Caracterização do Centro Educativo

O centro educativo onde decorreu a PES II insere-se num agrupamento de escolas constituído no ano letivo de 2003/2004. A sua área pedagógica compreende os alunos que residem nas freguesias que se situam na margem direita do concelho de Ponte de Lima. O agrupamento agrega diferentes instituições, incluindo os vários níveis de escolaridade desde o ensino pré-escolar ao ensino secundário. A classe docente e não docente do agrupamento é constituída por 14 Educadores de Infância, 28 professores no 1º Ciclo, 65 professores no 2º e 3º Ciclo e secundário, 6 professores de Ensino Especial, 7 assistentes técnicos e 59 assistentes operacionais para um total de 1274 alunos.

Relativamente ao centro educativo onde decorreu a PES II, este foi inaugurado em 2012 pelo atual Ministro da Educação Nuno Crato. Contempla os seguintes níveis de escolaridade: educação pré-escolar, 1º e 2º ciclo sendo que, num total de 260 crianças, 88

pertencem à Educação Pré-escolar, 147 alunos ao 1º ciclo do ensino básico e apenas 25 ao 2º ciclo.

No que concerne aos recursos humanos, mais propriamente ao pessoal docente, para a Educação Pré-Escolar existem 4 Educadores de Infância, para o 1º CEB existem 9 professores e para o 2º ciclo não existe um número permanente de professores. No caso do pessoal não docente, o centro escolar dispõe de 13 assistentes operacionais e 6 funcionárias de cozinha.

O centro educativo é composto por dois pisos, o rés-do-chão e o primeiro andar. O rés-do-chão possui 8 salas destinadas à Educação Pré-Escolar e ao 2º Ciclo, 5 salas de arrumos destinadas a apoiar as salas com os materiais das crianças e alunos, 4 casas de banho para crianças, 4 casas de banho para adultos, 4 salas de apoio, 2 zonas técnicas, 2 pavilhões com equipamento para a prática de atividades físicas e respetivo balneário, 2 áreas de lazer onde uma é fechada e contém matraquilhos disponíveis para as crianças na hora do intervalo, 1 salão nobre com televisão, uma cantina de grande extensão cuja responsabilidade/gestão é da Associação de Pais/ Junta de Freguesia. Por último, a biblioteca, sendo uma estrutura de apoio pedagógico, coloca ao dispor dos alunos 9 computadores com Internet, livros dos mais variados temas, CD's, DVD's e outros recursos que permitem à comunidade escolar alargar os seus conhecimentos, assim como tratar a informação nos mais diversos meios de suporte e meios de comunicação.

O primeiro piso é constituído por 12 salas destinadas ao 1º CEB, onde uma delas tem a função de camaratas, 8 salas de apoio, 4 casas de banho para crianças, 4 casas de banho para adultos, 3 salas de arrumos, 2 salas de espera, 2 salas de arquivo, 6 gabinetes, 2 gabinetes médicos, 2 salas pessoal docente, 1 sala zona técnica e 1 sala *Ciência Divertida*.

Este centro dispõe de diversos materiais didáticos que potenciam as aprendizagens realizadas pelos alunos nas diferentes áreas curriculares. Como por exemplo: ábacos, tangram, sólidos geométricos, material multibase, mapas, material para atividades laboratoriais, microscópios entre muitos outros materiais que se encontram disponíveis para os alunos. Caso seja necessário algum material que não exista há a

possibilidade de este ser requisitado na escola sede (caso disponha desse mesmo material).

A sala de aula do terceiro ano onde foi desenvolvido o estágio, assim como as restantes salas, reúne todas as condições favoráveis para o processo de ensino aprendizagem. É uma sala com dimensões adequadas ao número de crianças existente, para além de conter um armário para arrumos a todo o comprimento da sala, que permite uma maior organização dos trabalhos e dossiês dos alunos, assim como um acesso direto a uma sala de arrumos (arrecadação) para trabalhos de maiores dimensões. Inclui um painel para a fixação de trabalhos e outras informações, um quadro branco e um quadro interativo que possibilita a projeção do manual, imagens, vídeos entre outros recursos. A sala é constituída por 15 mesas e 30 cadeiras e à professora é destinada uma secretária com computador com acesso à internet e respetiva cadeira.

À volta do edifício existe um espaço amplo de grande dimensão e um parque infantil propício a diferentes brincadeiras. Fora do edifício existe um campo de futebol e de basquetebol destinado à prática de EEFM, assim como uma quinta pedagógica com quem o centro escolar está envolvido em diferentes projetos e atividades.

Em suma, o centro educativo reúne excelentes condições de aprendizagem, não só pelas instalações e materiais em si, mas também pela qualidade do pessoal docente e não docente.

Caracterização do grupo de alunos

Desenvolvemos o estágio numa turma do 3º ano de escolaridade, constituída por vinte e quatro alunos, dezasseis do género masculino e oito do género feminino.

São alunos com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos de idade sendo que a idade predominante é a de oito anos. O aluno mais velho ficou retido no 3º ano de escolaridade, por isso, a diferença de idade. São alunos que foram, desde o primeiro ano de escolaridade, acompanhados pela mesma professora (exceto o aluno que ficou retido e ingressou na turma apenas este ano), daí as estratégias de ensino, assim como as regras de sala de aula estarem desde cedo estipuladas.

Todos os alunos são oriundos de freguesias pertencentes às redondezas do centro e a maioria desloca-se de transportes públicos fornecidos pelo concelho de Ponte de Lima. Apenas cinco vêm em transporte particular (pais). Todos os alunos frequentam a cantina sem qualquer restrição alimentar. Relativamente aos alunos que usufruem de Escalão da Ação Social Escolar, três beneficiam de escalão B e apenas um de escalão A, os restantes alunos da turma não têm qualquer tipo de auxílio económico.

Referindo-nos às idades dos pais, estas variam entre os 25 e os 48 anos de idade, e as idades das mães variam entre os 24 e os 50 anos de idade.

As habilitações académicas dos pais dividem-se. Nas mães o nível de escolaridade varia entre o 4º ano e a Licenciatura destacando o facto de a maioria ter frequentado até ao 12º ano. Uma das mães tem bacharelato e uma outra, licenciatura. Já nos pais, as habilitações variam entre o 2º ano e a Licenciatura destacando-se o estudo até ao 9º ano de escolaridade e apenas um dos pais é licenciado em Engenharia Mecânica. Relativamente à função de encarregado de educação, a maior parte da turma tem a mãe a desempenhar esta função e apenas dois alunos têm o pai e o avô, respetivamente.

No que diz respeito às atividades profissionais dos pais, existe uma grande disparidade. Apesar de estarmos perante um meio onde a atividade predominante é a agricultura, a verdade é que a maioria dos pais trabalha nas redondezas da freguesia, desempenhando funções pertencentes aos setores secundário e terciário. Desta forma, no género masculino destaca-se a mecânica e a construção civil. No género feminino destacam-se as operárias fabris e a atividade doméstica seguida das escriturárias, assistentes operacionais, administrativa e técnica de contabilidade. De salientar que duas mães se encontram desempregadas.

Como se pode constatar, trata-se de uma turma heterogénea, uns com mais dificuldade do que outros, uns mais dispostos a aprender que outros, com gostos e escolhas diferentes. No entanto, segundo informação fornecida pela professora cooperante através do Plano de Trabalho da Turma e também através das observações efetuadas a maioria dos alunos apresentam maior dificuldade a português (eles próprios referem ter mais dificuldade a português que a matemática).

Na avaliação efetuada pela professora no final do 2º ano de escolaridade desta turma, mais propriamente quanto ao domínio dos conhecimentos, quatro alunos apresentam grandes dificuldades em ambas as áreas (português e matemática). A falta de imaginação e criatividade não lhes permite elaborar um texto coeso. Para além disso, são alunos que mesmo a copiar dão muitos erros ortográficos. Relativamente à leitura, os alunos no final da mesma não conseguem compreender o que acabaram de ler ou mesmo o que lhes foi lido, o que dificulta a resolução da própria interpretação do texto. Relativamente à área da matemática, estes alunos em destaque apresentam dificuldade no cálculo mental e também no raciocínio matemático. Segundo a professora cooperante, estes alunos precisam de um acompanhamento mais individualizado sugerindo, no final do segundo ano de escolaridade destes alunos, o apoio pedagógico acrescido. De referir que os pais de um destes alunos optou por o colocar em explicações.

No que diz respeito aos problemas comportamentais, a turma apresenta dificuldades no cumprimento de regras dentro e fora da sala de aula assim como alguns têm dificuldade no relacionamento entre pares e entre outros intervenientes no processo educativo. Isto é, os alunos têm muita dificuldade em esperar pela sua vez de falar e não têm o hábito de levantar o dedo quando pretendem falar. Apesar de tudo, a nível comportamental, a turma considera-se razoável, pois participa sempre que solicitado e é cumpridora dos seus deveres, nomeadamente, na realização dos trabalhos de casa.

Mencionando os problemas de aprendizagem, é notória a disparidade dos ritmos de trabalho e o nível de desenvolvimento de alunos para alunos. Há uma grande dificuldade na utilização de competências comunicativas, algumas crianças utilizam uma linguagem pobre, não fazem um discurso coerente, têm falhas na interpretação dos textos e dificuldades na organização e na apresentação de informação (produção de textos). Na matemática, de modo geral, a turma manifesta, essencialmente, dificuldade no cálculo mental, na resolução de problemas e na resolução do algoritmo da subtração.

No que diz respeito à assiduidade, todos os alunos são muito pontuais e assíduos revelando, assim, responsabilidade. Há, no entanto, uma falta de iniciativa e também pouca autonomia na realização de algumas tarefas propostas pela professora.

Os hábitos de trabalho autónomo são escassos. A turma, na sua maioria, apresenta poucos hábitos de trabalho à exceção de dois alunos que sistematicamente se dispõem a recolher informação autonomamente e apresentam cópias feitas em casa, tabuadas escritas, operações de subtração e adição e desenhos. Estes alunos, muitas vezes, já conhecem os textos que ainda não foram trabalhados devido ao estudo autónomo realizado em casa, o que faz com que revelem conhecimentos mais abrangentes e façam associações interessantes e pertinentes. São alunos curiosos e com vontade de perceber tudo o que os rodeia.

Quanto aos cadernos dos alunos, há, na sua grande maioria, uma má gestão do espaço do mesmo. Alguns não respeitam as margens, outros não dão espaço suficiente entre as diferentes tarefas ou deixam demasiado espaço entre os diferentes trabalhos/momentos de aula.

As aulas de expressões são motivo de grande entusiasmo por parte dos alunos¹. Ao longo das três semanas de observação, não nos foi possível observar nenhuma aula de Expressões lecionada pela professora cooperante, apenas uma aula lecionada pelo professor de AEC's de Educação Física. Com esta observação constatou-se que é muito complicado o professor/estagiária controlar o grupo. É necessário que, desde cedo, se estipulem regras para um bom funcionamento das atividades planeadas. Por outro lado, nesta observação foi possível detetar algumas limitações dos alunos no Bloco de *Perícia e Manipulação*, nomeadamente, no pontapear com precisão. Para alunos pertencentes ao 3º ano de escolaridade denotou-se uma fraca aptidão no que concerne a alguns objetivos estipulados para este bloco. No momento inicial da sessão os alunos mostraram-se motivados e confiantes nos jogos propostos para predispor o organismo à atividade a realizar.

Em suma, são notórias as diferenças entre os vários elementos da turma. Essa heterogeneidade compele-nos a planear e a conceber novas formas de aproximação e compreensão do ensino aprendizagem.

Cada aluno é um novo estímulo ao desafio de ser docente.

¹ Facto observado ao longo das semanas de regência

Áreas de intervenção

A PES II decorreu entre outubro de 2014 e janeiro de 2015. Ao longo deste período tivemos a tarefa de planificar, implementar e refletir sobre as práticas pedagógicas. O estágio curricular foi marcado por dois momentos distintos, um de observação e o outro de implementação. O período de observação das aulas lecionadas pela professora cooperante decorreu durante três semanas, onde a nossa principal função era observar a forma como a professora cooperante lecionava e as rotinas dos alunos. Foi-nos possível conhecer os alunos, as rotinas, observar os seus comportamentos, os conteúdos e estratégias de ensino aplicadas à turma, assim como os diferentes ritmos de trabalho. A fase de implementação decorreu durante onze semanas, cinco semanas para cada par de estágio e uma outra semana dedicada a ensaios para a Festa de Natal. As regências decorriam nos primeiros três dias da semana à exceção de duas semanas que foram completas (uma semana para cada par de estágio). Nestas semanas podemos por em prática todos os conhecimentos e saberes nas diferentes áreas.

Ao longo dos dias de implementação tivemos a oportunidade de abordar as diferentes áreas curriculares do 1º CEB respeitando sempre o tempo destinado a cada área, tal como estava definido no horário de turma. As áreas curriculares destinadas ao 1º CEB são: Português, Matemática, Estudo do Meio (físico e social) e Expressões (Físico-Motora, Plástica, Dramática e Musical). Atendendo ao facto de existir uma grande disparidade entre o número de horas destinada a cada área curricular e ao facto de estarmos presentes apenas nos três primeiros dias da semana não nos foi possível lecionar todas as áreas numa só semana. O horário semanal dedica maior carga horária às áreas curriculares de Português e Matemática, restando apenas três horas semanais para se dedicar às Expressões. Dessas três horas apenas uma hora estava inserida na quarta-feira o que nos limitava muito na abordagem às mesmas. Ao longo deste estágio dedicamos mais tempo à EEFM relativamente às restantes Expressões. Apesar de toda esta disparidade da carga horária destinada a cada área curricular tentamos, ao longo da prática, abordar as diferentes áreas e domínios.

Na área do Português foram abordados todos os domínios patenteados no programa e metas curriculares: Oralidade, Leitura e Escrita, Iniciação à Educação Literária

e Gramática. Como podemos observar houve a possibilidade de lecionar diferentes conteúdos que se inserem nos domínios anteriormente escritos.

No domínio da Gramática abordamos a classificação das palavras quanto ao número de sílabas, classificação das palavras quanto à posição da sílaba tónica, família de palavras, grau dos nomes, tipos de frase, classificação dos nomes (próprios, coletivos e comuns), nomes, adjetivos e verbos, sinónimos e antónimos.

Relativamente ao domínio da Educação Literária tivemos o cuidado de trabalhar obras do Plano Nacional de Leitura (PNL) que tem como objetivo central elevar os níveis de literacia dos portugueses e outras obras existentes no manual escolar. Verificamos que os manuais escolares apenas apresentam pequenos excertos que fazem parte de obras listadas no PNL. Surgiu a necessidade de conciliar as duas vertentes, utilizar o manual escolar, um recurso acessível a todos os alunos, e utilizar a mesma obra na íntegra que consta no PNL. Foi-nos possível dar a conhecer o final e mesmo o início de algumas histórias que apareciam no manual escolar. Desta forma, proporcionamos o contacto com o livro que está ajustado aos interesses e competências linguísticas dos alunos. Com esta articulação trabalhamos obras como: “A lenda das sete cidades”, “O canteiro dos livros”, “Gosto deles porque sim”, “A noite dos animais inventados”, “Livro com cheiro a Baunilha”, “Os primos e a bruxa Cartuxa”. Nestas obras proporcionamos escutas ativas, leituras, interpretações das obras e recontos.

No domínio de Leitura e Escrita foram sempre realizadas atividades de articulação entre os dois domínios. Na leitura, foram proporcionados momentos de escuta ativa, leitura silenciosa, leitura em voz alta dos textos existentes no Manual e também, como já foi referido, de algumas obras que constam no PNL. Houve um cuidado, após todas as leituras efetuadas, de apropriar os alunos com novos vocabulários recorrendo ao dicionário, comentando expressões do texto e enunciando o essencial do texto. Desta forma conseguíamos perceber se realmente os alunos compreendiam o essencial do texto. Na escrita, esta prática pedagógica foi fortemente marcada pelas sucessivas oportunidades de escrita de textos narrativos (trabalho de investigação do par de estágio). Tínhamos como principal preocupação incentivar os alunos para a produção de textos narrativos e, para tal, foram construídos diferentes materiais e suportes de modo a

que os alunos delineassem estratégias para organizar o seu texto. Foram, também, implementadas atividades que colmatassem os excessivos erros ortográficos da turma, como por exemplo, ditado de uma receita e o meio ditado, foram produzidos textos dialogais e informativos (escrita de uma banda desenhada) e atividades de planificação e revisão da escrita de textos (brainstorming e identificação de erros com troca de textos entre os colegas).

Por fim, no domínio da oralidade, abordamos tarefas de descoberta de palavras desconhecidas, enunciação da informação essencial de textos, apresentações orais com recurso a um cartaz, conto de vivências dos alunos e outras produções de discurso oral com a utilização de vocabulário adequado.

No que concerne à área de Matemática tivemos a oportunidade de abordar os seguintes domínios: Números e Operações, Geometria e Organização e Tratamento de Dados.

Relativamente ao primeiro domínio, Números e Operações, foram trabalhados conteúdos sobre algoritmos da adição e subtração, cálculo mental, multiplicação por 10, 100 ou 1000, tabuadas até ao 9, resolução de problemas e numeração romana. De referir que na resolução de problemas era uma constante os diferentes raciocínios dos alunos. Para que não houvesse dúvidas entre eles, antes da correção no quadro da sala de aula tínhamos, enquanto estagiárias, o cuidado de verificar todas as possíveis resoluções. Posto isto, o quadro da sala era dividido para que as possíveis resoluções estivessem no mesmo. As soluções que se encontravam erradas eram corrigidas igualmente no quadro da sala de aula para que os alunos percebessem onde erraram e dessem a perceber a interpretação do enunciado. Os alunos eram incentivados a explicar o seu raciocínio, explicando a forma como pensou. Relativamente ao cálculo mental, surgiu a necessidade de implementarmos uma nova estratégia “O Saco Matemático” que continha diferentes operações para o cálculo mental que tinham de ser resolvidas automaticamente após terem sido retiradas. Desta forma os alunos desenvolviam o seu cálculo mental, um objetivo preconizado nas metas curriculares.

No domínio da Geometria desenvolvemos atividades sobre polígonos, círculo e circunferências, segmentos de reta paralelos e perpendiculares, direções e coordenadas.

Relativamente ao domínio Organização e Tratamento de dados abordamos conteúdos como a frequência absoluta, moda, mínimo, máximo e amplitude, assim como problemas envolvendo a organização de dados e os restantes tópicos anteriormente referidos.

Todos estes conteúdos foram abordados de uma forma didática apostando em jogos, recortes e dobragens promovendo, assim, o gosto por esta área curricular.

No que diz respeito à área de Estudo do Meio foram abordados conteúdos de caráter social e de caráter físico. Assim sendo, realizaram-se atividades inerentes ao Bloco 1: À Descoberta de si mesmo, abordando conteúdos como aparelhos e funções vitais, importância do ar puro e do sol para a saúde, primeiros socorros, freguesias, concelhos, distritos e país. Realizaram-se, de igual forma, atividades inerentes ao Bloco 2: À Descoberta dos outros e das instituições, abordando temas como a família (árvore genealógica, o passado familiar e do meio local, História e Património local, usos, tradições e costumes, símbolos locais, regionais e nacionais.

Na área curricular de Expressões estão compreendidas a Expressão e Educação Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica. Todas elas foram trabalhadas ao longo do percurso da PES II.

Em Expressão e Educação Físico-Motora foram realizadas, semanalmente, aulas de 45 minutos atribuindo enfoque ao Bloco 4: Jogos. Esta escolha foi feita com base nos materiais e espaços existentes no centro educativo. Com a falta de material em número suficiente para trabalhar em concurso individual foi necessário a realização de Jogos de estafeta e jogos coletivos. Apesar de não fazer parte do currículo do 3º ano de escolaridade foram também trabalhados o Bloco 1: Perícia e Manipulação e o Bloco 2: Deslocamentos e equilíbrios sempre interligados ao bloco 1. Desta forma, privilegiamos jogos de estafetas, jogos com bola (bola ao capitão e jogo do mata), deslocamentos em corrida, condução de bolas com os pés, e lançamentos de precisão. No momento final de cada sessão de Expressão e Educação Físico-Motora proporcionávamos aos alunos um momento de relaxamento com a duração de dez minutos. Uma vez que no final do momento de EEFM os alunos regressavam ao contexto sala de aula, este momento permitia aos alunos o retorno à calma.

No que concerne à Expressão Musical foi dada a oportunidade de os alunos tocarem um instrumento musical – a flauta de bisel - como forma de antecipar o título de um texto a ser trabalhado “O Flautista de Hamelin”.

No que diz respeito à Expressão Dramática foram propostas atividades ligadas ao Bloco 2: Jogos dramáticos. Os alunos dramatizaram diferentes tipos de frase (articulação com o Português), dramatizações livres com recurso aos fantoches construídos pelos alunos, dramatização da “Lenda das Sete Cidades” e recriação de situações do dia-a-dia ligadas ao Estudo do Meio (primeiros socorros).

Por fim, na área de Expressão Plástica foram abordados os Blocos 2: Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies, nomeadamente, o desenho e o Bloco 3: Exploração de técnicas diversas de expressão, mais propriamente as dobragens. Desta forma, os alunos elaboraram desenhos com recurso ao compasso, construíram origamis (dobragens) e, por fim, construíram livremente fantoches com materiais recicláveis.

Ao longo do percurso pedagógico tentamos estabelecer conexões entre as distintas áreas curriculares de modo a proporcionar aprendizagens significativas e de qualidade aos alunos. Passo a enunciar alguns exemplos das interligações feitas.

Na área curricular de Português foram realizadas articulações com a Matemática, o Estudo do Meio e a Expressão Dramática. Português e Matemática articulamos a classificação das palavras quanto à posição da sílaba tónica e organização e tratamento de dados. Uma atividade onde se pretendia classificar as palavras quanto à posição da sílaba tónica algumas palavras sublinhadas no texto prosseguindo uma organização das mesmas num gráfico de barras. Na conexão com o Estudo do Meio os alunos construíram textos e cartazes segundo as tradições que estavam a ser trabalhadas. Por fim, com a expressão dramática, e tal como já foi referido, os alunos dramatizaram diferentes tipos de frases.

Na área curricular de Matemática, como já foi também referido, criamos ligações com o Português (classificação das palavras quanto à posição da sílaba tónica e organização e tratamento de dados) e também com a área de Expressão Plástica onde os alunos realizaram desenhos recorrendo ao compasso abarcando assim o tema círculo e circunferência.

Na área de Estudo do Meio existiram conexões com o Português e, também, com a Expressão Dramática. Na conexão Estudo do Meio e Português os alunos produziram um texto descritivo sobre a família e um texto informativo sobre as tradições e costumes da região autónoma dos Açores. Os Açores foram escolhidos pelo facto de ter sido trabalhada a “Lenda das Sete Cidades” onde a ação decorre na Ilha de S. Miguel, Açores. Na articulação Estudo do Meio e Expressão Dramática os alunos, tal como já foi referido, dramatizaram situações de primeiros socorros.

Por fim, e não menos importante, na Educação e Expressão Físico-Motora realizamos um jogo de estafeta onde os “testemunhos” eram o produto da tabuada do oito. Deste jogo ressalta a articulação entre a EEFM e a Matemática.

As atividades planificadas promoveram aos alunos aprendizagens significativas. Enquanto estagiárias procuramos sempre articular as diferentes áreas, mobilizar e integrar os respetivos conhecimentos. As conexões estabelecidas tornavam-se uma mais-valia no processo de ensino aprendizagem desenvolvido durante a PES II. Para verificar tal facto, segue-se no Anexo 1 uma planificação que evidencia as conexões de conteúdos estabelecidas entre as várias áreas disciplinares.

CAPÍTULO II - TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

Neste segundo capítulo apresenta-se o trabalho de investigação. Assim sendo, numa primeira fase consta a pertinência deste estudo e o seu objetivo, a definição do problema e as questões inerentes ao mesmo. Segue-se a fundamentação teórica que subsidiará a metodologia, o procedimento de recolha de dados, a apresentação e discussão dos dados e as conclusões do estudo.

Orientação para o problema e questões

O sistema Educativo Português na década de oitenta foi fortemente marcado por uma profunda mudança na qual a Lei de Bases do Sistema Educativo foi o ponto fulcral neste processo (Baixinho, 2011). O mesmo autor acrescenta ainda que a partir dos anos noventa emergem sinais de mudança como o novo regime de autonomia e a nova administração e gestão escolar. Quer isto dizer que o poder local passou a ter uma maior intervenção na ação educativa, nomeadamente, no investimento de equipamentos e infraestruturas.

A EEFM é uma área curricular que faz parte do Programa do 1º CEB. Parte-se do pressuposto que se esta área faz parte do Currículo é porque possui todo um conjunto de benefícios para o desenvolvimento dos alunos e que se reveste de características iguais às restantes áreas a nível de aprendizagens. No entanto, se atendermos à carga horária que lhe é concedida, essa importância parece não se refletir da mesma forma que em relação às restantes áreas programáticas, como é o caso, principalmente, de matemática e Português. Na verdade, podemos verificar que há uma maior carga horária a disponibilizar para as áreas de Português e Matemática (7 horas) em detrimento das restantes áreas².

Segundo Esteves (2005) no Programa de EEFM está claramente definido os anos integrantes bem como a sua subdivisão – numa primeira fase do ciclo (1º e 2º ano) e os dois anos de termo no ciclo (3º e 4º ano). Existem Blocos Programáticos que devem ser

² Segundo o Decreto de Lei nº 91/2013 de 10 de julho (anexo 1).

trabalhados de diferente forma, consoante o ano em que os alunos se inserem respeitando, assim, a sua fase de desenvolvimento. Para tal, neste mesmo programa são enunciados os objetivos comuns a todos os Blocos Programáticos, assim como os respetivos objetivos específicos. Se analisarmos pormenorizadamente o Programa pode-se verificar que, consoante a análise dos objetivos, é possível identificar os materiais e equipamentos necessários à concretização dos mesmos.

O Processo de Ensino e Aprendizagem não se cinge apenas à interação entre Professor-Aluno. Apesar de toda esta interação fazer com que o ensino possa ser concretizado com maior sucesso, na área de EEFM existem outros aspetos que se revestem de fulcral importância para que o programa possa ser cumprido na íntegra. Estamos a falar do meio em que se insere a escola, assim como os materiais, equipamentos e espaços existentes na mesma para a prática de EEFM.

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e da PES II, apercebemo-nos de algumas lacunas em materiais e espaços de aprendizagem necessários para a prática de EEFM. Se é uma realidade que esta área pertence ao programa e que a mesma possui inúmeros benefícios que as restantes áreas não facultam, porque será que as autarquias/ agrupamentos de escolas não equipam as escolas com materiais de aprendizagem de EEFM? Serão as próprias escolas a não se consciencializarem da importância dos mesmos? Ou será que a realidade sentida nos estágios foi coincidência e na realidade as escolas permitem o cumprimento do Programa de EEFM? Ou ainda, será que os professores lecionam esta área de forma adequada e nem se apercebem da falta de espaços e materiais?

Da análise da literatura especializada detetam-se evoluções dos espaços destinados às atividades motoras (Rocha & Brito, 1992). No que diz respeito aos materiais, o Ministério da Educação (1992) afirma que as condições materiais existentes em muitas escolas são insuficientes. Por outro lado, sabe-se que os coordenadores de escolas são fundamentais no contexto escolar e detêm funções fundamentais para o bom funcionamento da escola. A eles são atribuídas funções como assegurar a coordenação

das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta da escola³.

Desta forma, para além de se pretender perspetivar a opinião dos coordenadores de Escolas do 1ºCEB face às condições físicas e às oportunidades facultadas aos alunos na área de EEFM, temos também como objetivo avaliar o contexto físico (espaço e materiais de aprendizagem) das mesmas. Para além desta análise da adequabilidade das condições físicas pretendemos, em detrimento da mesma, traçar as implicações e/ou limitações no Ensino da EEFM. Isto é, a quantidade de material e espaços existentes para esta prática, obriga-nos, enquanto futuros professores, a adotar estratégias e a adequar as práticas de acordo com o material e espaço de que dispomos. Significa que as condições fornecidas pelas escolas exigem uma adequada organização das sessões que podem muitas vezes pôr em causa o cumprimento do programa do 1º CEB e, como consequência, o desenvolvimento dos alunos.

Com base no problema enunciado, procurou-se desenvolver um estudo intitulado “Expressão e Educação Físico-Motora no 1º Ciclo do Ensino Básico: Condições, Práticas e Implicações Pedagógicas” cujo objetivo principal se centrou na avaliação das condições materiais, a nível de espaços e oportunidades facultadas aos alunos na área de Expressão e Educação Físico Motora (EEFM) no 1ºCEB (atividade motora estruturada e não estruturada) assim como compreender a perceção dos coordenadores das escolas do 1ºCEB sobre esta temática.

Assim sendo, e baseando-nos nos objetivos estipulados, as questões que servirão de guia para este trabalho de investigação são:

1. De que forma os materiais existentes na escola para a prática de Expressão e Educação Físico-Motora são suficientes para que os objetivos do Programa sejam atingidos?
2. Que condições existem, no que diz respeito aos espaços, nas Escolas do 1ºCEB, para a prática de Expressão e Educação Físico-Motora?
3. Que implicações Pedagógicas existem face às condições de espaços e materiais existentes nas escolas?

³ Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de julho (artigo 5º)

4. Como estão equipados (espaços e materiais) os recreios das escolas do 1º CEB?
5. Qual a opinião dos coordenadores do 1º CEB face aos materiais, espaços e oportunidades facultadas (práticas) aos alunos em EEFM e na Atividade Motora não-estruturada?

Fundamentação teórica

O Ensino da EEFM no Programa e Organização Curricular do 1º CEB

“Qualquer ser humano tem o direito fundamental de ter acesso à Educação Física” (Lei de Bases do Sistema Desportivo, 1990).

Uma educação de qualidade não pode pôr de parte dimensões importantes do desenvolvimento dos alunos, daí a Educação e Expressão Físico-Motora fazer parte do currículo escolar (Matos, 2000). Os benefícios desta área disciplinar no 1º CEB são indiscutíveis, como refere Queirós, Brandão, Silva e Gomes (2012), a participação dos alunos nesta área de conteúdo faz com que os alunos tenham ganhos de personalidade, melhoria da condição física e optem por estilos de vida saudáveis.

De acordo com Queirós, et al. (2012), é neste período que estão presentes as grandes transformações das crianças e sabendo que a educação psicomotora atinge estádios qualitativos que precedem o desenvolvimento cognitivo e social, é importante que a mesma seja contemplada enquanto parte integrante do processo educativo da criança. Por estes motivos, estes autores justificam a presença desta área disciplinar no 1ºCEB.

Segundo o Ministério da Educação (1998) e de forma a completar a informação referida a “atividade física educativa oferece aos alunos experiências concretas, necessárias às abstrações e operações cognitivas inscritas nos Programas doutras Áreas” (p.41). Desta forma, o Ministério da Educação reconhece a importância desta área disciplinar ao integrar no plano curricular do 1º CEB, designada de Expressão e Educação Físico-Motora como sendo uma área disciplinar de carácter obrigatório (Dec. Lei nº. 139/2012 de 5 de Julho – Anexo 1). Do mesmo modo, o Ministério da Educação mostra que esta área disciplinar tem contributos para o desenvolvimento integral dos alunos.

Importa, antes de mais, perceber o que se entende por currículo (não sendo muito fácil de definir devido às suas constantes alterações). Roldão (1999) refere-se a currículo como “um conjunto de aprendizagens consideráveis necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adotadas para o concretizar ou desenvolver” (p. 43). Por outro lado, Pacheco (2003) refere-se a currículo como,

Um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo e abarca várias dimensões, implicando unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide no plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino e aprendizagem (p. 39).

Podemos assim afirmar que se trata de atividades de aprendizagem que são desenvolvidas na escola. As aprendizagens não constituem por si só o currículo. Como refere Roldão (1999), o que transforma um conjunto de aprendizagens em currículo é a sua finalização, intencionalidade, estruturação coerente e sequência organizadora. Assim sendo, as atividades devem de ser planeadas de modo a atingir determinados objetivos que visam o crescimento integral dos alunos.

De uma forma mais clara, o Decreto de Lei supracitado (Dec. Lei nº 139/2012 de 5 de Julho) em conformidade com a Lei de Bases do Sistema Educativo refere-se a currículo como:

Conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo.

Com base neste pressuposto foi elaborado o Programa para o 1º Ciclo do Ensino Básico com a respetiva organização curricular. Nele estão definidos os objetivos que se pretende atingir em cada área de conteúdo, nomeadamente na área de Educação e Expressão Físico-Motora, nos diferentes anos de escolaridade do Ensino Básico (1º ao 4º ano). Segundo o Ministério da Educação (1992) o Programa é um instrumento de trabalho que tem como principais características:

- Aberto. Apesar do Programa estar padronizado não impede o professor de, consoante as características da turma, abordar diferentes habilidades e propor novas situações que estão para além do Programa.
- Prescritivo. A elaboração do Programa definiu as competências, especificando, mais concretamente, os efeitos desejáveis no final de cada ano para os quais o professor deve de orientar o processo de ensino-aprendizagem.

- Progressivo. Como já foi referido, o programa está estruturado por níveis de dificuldade. As habilidades estão organizadas de modo a respeitar o encadeamento das etapas de aprendizagem/aperfeiçoamento.
- Lento. As habilidades propostas de ano para não diferem muito, ou seja, têm um ritmo lento. Isto permite que todas as crianças, sem exceção, de apropriem das habilidades desejáveis.
- Flexível. Na medida em que os Professores podem adequar os objetivos com base nas necessidades dos seus alunos. Pode apropriar habilidades de anos anteriores ou mesmo de anos superiores consoante o nível de desenvolvimento dos alunos.

Torna-se assim fundamental, nesta fase de desenvolvimento dos alunos, fornecer um conjunto de competências básicas que permitam e garantam aos alunos aprendizagens futuras e que estimulem o desenvolvimento dos mesmos até porque, “os períodos críticos das qualidades físicas e das aprendizagens psicomotoras fundamentais situam-se até ao final do 1º ciclo” (Ministério da Educação, 1998, p. 41). Caso contrário, os alunos podem ficar com carências a nível físico que mais tarde não poderão ser remediadas (Matos, 2000). Como refere o Ministério da Educação (1992), a sequência dos objetivos e situações de aprendizagens em que são envolvidos os alunos, deve considerar como prioridade a aquisição do padrão global da habilidade, tratando-se posteriormente do pormenor dessa competência. Quer isto dizer que nesta etapa (1º CEB), o principal objetivo é apropriar os alunos de todas as habilidades básicas que ao longo do tempo, nos ciclos de ensino superiores, vão sendo aperfeiçoadas. Quer isto dizer que a estrutura curricular é vertical e horizontalmente articulada desde o 1º CEB até ao ensino secundário, ou seja, as finalidades do plano curricular garantem a conexão entre os diversos anos ou ciclo de escolaridade. De salientar que o Programa garante a organização e conformidade das atividades dos alunos em anos seguintes, entre turmas e escolas diferentes.

Assim sendo, como refere o Ministério da Educação (1992) o contributo do programa será a constituição de um quadro de referência para que o desenvolvimento da Educação Física se possa processar logo nesta faixa etária.

O Programa orienta a prática pedagógica, o processo de ensino e aprendizagem e os seus efeitos, mas não dispensa a qualidade de intervenção do professor, nem as condições físicas e materiais em cada uma das escolas para que os alunos realizem experiências e aprendizagens significativas. A ausência do mesmo implicaria uma Educação diferente entre as escolas, uma falta de orientação para os professores e comprometia a articulação horizontal e vertical supracitada. O Programa apresenta, assim, uma estrutura coerente que corresponde às características gerais de desenvolvimento dos alunos na faixa etária que se encontra inserido o que constitui, por si só, um instrumento fulcral para os docentes. O que se pretende em cada escola e com o Programa é isso mesmo, uma escola em que a diferença de professores e particularidades da escola não interfira no desenvolvimento e na educação dos alunos. O facto de estar presente no Programa os objetivos que se pretendem atingir no final de cada ano de escolaridade garante que todos os alunos possam beneficiar dos mesmos apesar de cada professor optar por estratégias de ensino e aprendizagem diferentes.

Atendendo ao facto de a prática pedagógica passar pela interligação entre o cumprimento do Programa e os recursos que cada escola dispõe, torna-se fundamental que exista uma organização do trabalho do professor.

Desta forma, o Programa organiza os objetivos para EEFM delineados para o 1º CEB em blocos, onde cada um apresenta as aprendizagens fundamentais para o desenvolvimento do aluno nesta área curricular. No 1º CEB a composição curricular de EEFM abrange oito blocos sendo eles: Deslocamentos e Equilíbrios; Perícia e Manipulações; Jogos; Atividades Rítmicas e Expressivas; Percursos na Natureza; Patinagem; Ginástica e Natação, sendo este último opcional. Todos os blocos programáticos possuem características distintas entre si mas, ao mesmo tempo complementares, promovendo o desejável desenvolvimento multilateral do aluno (Ministério da Educação, 1992). Ao longo do programa foram estabelecidos os objetivos desejáveis para cada bloco, assim como os gerais, ou seja, os objetivos comuns a todos os

blocos de EEFM. O Ministério da Educação (1998) estabelece como objetivos comuns a todos os blocos: aumentar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas, como por exemplo, a velocidade, flexibilidade, ritmo, agilidade; cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios, respeitando as regras, os colegas e o professor e, por fim, participar com empenho de modo a aperfeiçoar as mais diversas habilidades nos diferentes tipos de atividades.

De seguida elencamos os objetivos específicos para cada bloco de EEFM segundo o Ministério da Educação (1998):

Perícia e Manipulação: Realizar ações motoras básicas com aparelhos portáteis, segundo uma estrutura rítmica, encadeamento ou combinação de movimentos, conjugando as qualidades da ação própria ao efeito pretendido de movimentação do aparelho;

Deslocamentos e Equilíbrios: Realizar ações motoras básicas de deslocamento, no solo e em aparelhos, segundo uma estrutura rítmica, encadeamento, ou combinação de movimentos, coordenando a sua ação para aproveitar as qualidades motoras possibilitadas pela situação.

Ginástica: Realizar habilidades gímnicas básicas em esquemas ou sequências no solo e em aparelhos, encadeando e ou combinando as ações com fluidez e harmonia de movimento.

Jogos: Participar em jogos ajustando a iniciativa própria, e as qualidades motoras na prestação, às possibilidades oferecidas pela situação de jogo e ao seu objetivo, realizando habilidades básicas e ações técnico-táticas fundamentais, com oportunidade e correção de movimentos.

Patinagem: Patinar com equilíbrio e segurança, ajustando as suas ações para orientar o seu deslocamento com intencionalidade e oportunidade na realização de percursos variados.

Atividades Rítmicas e Expressivas (Dança): Combinar deslocamentos, movimentos não locomotores e equilíbrios adequados à expressão de motivos ou temas combinados com os colegas e professor, de acordo com a estrutura rítmica e melodia de combinações musicais.

Percursos na Natureza: Escolher e realizar atividades apropriadas em percursos na natureza, de acordo com as características do terreno e os sinais de orientação, colaborando com os colegas e respeitando as regras de segurança e preservação do ambiente.

A composição curricular não é a mesma para os diferentes anos existentes no 1º CEB. A importância atribuída a cada bloco difere de ano para ano. Neste ciclo salienta-se a existência do Bloco 1 e 2 - Perícia e Manipulação e Deslocamentos e Equilíbrios- apenas nos dois primeiros anos de escolaridade do 1º CEB. Significa que o domínio das habilidades desejáveis para estes dois blocos permite a aquisição de aprendizagens específicas dos blocos que se seguem, como por exemplo, ginástica, patinagem e jogos. Como refere o Ministério da Educação (1992), “a aquisição e o acesso a um nível de prática mais elaborado só é possível após a obtenção destas primeiras conquistas” (p. 38).

O Bloco 3 – Ginástica- apenas aparece a partir do 3º ano de escolaridade do 1º CEB. Tal como já foi referido, neste nível de desenvolvimento os alunos já adquiriram habilidades dos dois blocos anteriores fundamentais para a aquisição de novas habilidades. Neste bloco vão aperfeiçoando, ainda mais, os blocos anteriores e desenvolver a destreza gímnica no solo e em aparelhos. Os alunos encontram-se num período extremamente favorável do desenvolvimento motor e das suas características morfológicas para se efetuarem as aprendizagens específicas do bloco Ginástica (Ministério da Educação, 1992, p. 39).

O Bloco 4 – Jogos- surge inicialmente nos primeiros anos de escolaridade (1º e 2º ano) como jogos infantis que favorece a aquisição de habilidades básicas para nos anos posteriores formalizarem a prática de jogos pré-desportivos, como por exemplo, futebol, voleibol entre outros. Este bloco está organizado segundo uma progressão harmoniosa e flexível do 1º ao 4º ano (Ministério da Educação, 1992, p. 38).

O Bloco 5 – Patinagem- tal como o Bloco 3 – Ginástica- surge a partir do 3º ano de escolaridade. Mais uma vez, o domínio das habilidades de Perícia e Manipulação e Deslocamentos e Equilíbrios permite uma melhor aquisição dos objetivos deste bloco. Movimentos como o travar, deslizar e travar exige que o aluno já tenha um grande domínio do seu corpo, nomeadamente no controlo da postura. Esta particularidade faz

com que este bloco tenha um lugar insubstituível no conjunto das atividades físicas (Ministério da Educação, 1992, p. 39).

As atividades Rítmicas e Expressivas (Dança) encontram-se inseridas no Programa pelas suas características particulares (concentração e combinação das habilidades). O que realmente interessa, neste bloco, é a disponibilidade motora e psicológica para a exploração e representação de sentimentos, ideias, histórias através de ações rítmicas estruturadas no espaço e no tempo (Ministério da Educação, 1992 p. 38). Este bloco contém especial importância pela possibilidade de nele se criar conexões com a Expressão Dramática e Musical.

O Bloco 7 – Percursos na Natureza - é de especial interesse por parte dos alunos porque contém um conjunto de fatores que vão ao encontro das necessidades de descoberta e curiosidade por parte dos alunos. Nele adquirem e desenvolvem habilidades como trepar, correr e saltar com foco no respeito pelo Ambiente. Um outro aspeto de salientar é o desenvolvimento do sentido de orientação que proporciona aos alunos por meio de um momento prazeroso para os mesmos.

Não existe objetivo específico para o Bloco 8 – Natação, isto porque, para além de ser um bloco opcional, a maioria das escolas não dispõe das condições necessárias para a sua prática. No entanto, o facto de este se inserir no Programa deve-se ao facto de, vir a apoiar os professores que estão inseridos em escolas que reúnem as condições necessárias para a prática do mesmo.

Em suma, apesar da EEFM estar inserida no Programa e ser de carácter obrigatório temos vindo a assistir a uma desvalorização da mesma em detrimento das restantes áreas disciplinares. No entanto, “A diferença entre a Educação Física e as outras áreas não se deve situar na questão da exigência, mas sim na especificidade da prática” (Ministério da Educação, 1992, p. 34).

Importância da EEFM no 1º CEB

Após ser analisada a integração da EEFM no programa emanado pelo Ministério da Educação, torna-se importante perceber quais os benefícios da atividade motora no desenvolvimento dos alunos.

Antes de mais, é importante realçar a importância da escola enquanto instituição que deve garantir o desenvolvimento dos seus alunos e, por outro lado, situar os alunos que frequentam o 1º CEB atendendo à sua fase de desenvolvimento.

Como refere Matos (2000) a Escola tem vindo a adquirir extrema importância no processo de desenvolvimento e promoção do indivíduo. Quando falamos em desenvolvimento estamos perante três grandes domínios: cognitivo, socio afetivo e psicomotor (Matos, 2000). Desta forma, a Escola deve proporcionar aos seus alunos uma formação integrada com experiências e aprendizagens significativas nestes três domínios. No entanto e citando a mesma autora, a escola tem privilegiado o domínio do saber (domínio cognitivo) em detrimento dos domínios do saber fazer e o saber estar.

No 1º CEB estamos perante alunos com idades compreendidas entre os 5/6 anos e os 9 anos de idade. Segundo o Ministério da Educação (1992), o 1º CEB é uma fase fundamental de maturidade do organismo e ao mesmo tempo de realização de aprendizagens. Significa que, no caso de os alunos não terem EEFM, diminui a possibilidade de intercalar a aprendizagem com o desenvolvimento. Desta forma não podemos substituir as aulas planeadas por professores e educadores em detrimento dos recreios diários. É importante saber distinguir a atividade motora estruturada e a não estruturada tendo consciência de que ambas são benéficas para o desenvolvimento harmonioso dos alunos.

A atividade motora torna-se importante, fundamentalmente, pelo contributo que fornece para o desenvolvimento motor do aluno. A possibilidade de a criança perceber, programar e realizar ações favorece a obtenção de aprendizagens básicas importantes para o seu desenvolvimento corporal e para a sua integração social (Matos, 2000).

Nestas faixas etárias devemos de nos preocupar, enquanto professores, por assegurar todas as condições que facilitem a aquisição do saber fazer, fazendo com que

todas as crianças tenham direito a diferentes experiências de movimento, na exploração dos espaços físicos e na manipulação dos materiais, isto porque, a aquisição motora bem como a sua evolução está dependente do meio em que o aluno se insere.

Importa, desde já, refletir sobre o que se entende por desenvolvimento motor. Cordovil e Barreiros (2014) referem que o desenvolvimento motor “tem como centro de interesse o conjunto de transformações do movimento que estão associadas à passagem do tempo e o efeito das condições em que tais transformações têm lugar” (p.5).

Segundo Gallahue e Ozmun (2005) desenvolvimento motor é um processo em constante alteração no comportamento motor ao longo da vida. Estas alterações são proporcionadas pela interação entre as necessidades da tarefa, as condições do ambiente e a biologia do indivíduo. Estes mesmos autores referem ainda que este processo está estruturado em cinco fases do desenvolvimento motor, sendo eles – fase do movimento reflexo, fase do movimento rudimentar, fase do movimento Fundamental e, por fim, a fase do movimento Especializado. A seguinte figura 2 mostra os períodos etários de desenvolvimento aproximados e os respetivos estágios, situando-os nas fases do desenvolvimento motor de acordo com Gallahue & Ozmun (2005):



Figura 2: Fases e Estágios do Desenvolvimento Motor segundo Gallahue & Ozmun (2005)

Situando os alunos que pertencem ao 1º CEB podemos verificar, na imagem, que estes deviam atingir, num primeiro período, o estágio maduro da Fase Motora Fundamental e, posteriormente o Estádio Transitório da Fase Motora Especializada. A fase fundamental é um período onde os alunos estão envolvidos em atividades de exploração e experimentação das capacidades motoras do seu corpo, no entanto, como refere Gallahue (2002), se estes não desenvolverem as capacidades motoras fundamentais resulta nos alunos, frequentemente, a frustração, o fracasso e nota-se pouco desenvolvimento nas habilidades como o lançar, agarrar e bater a bola.

A fase motora especializada advém da fase motora fundamental. Trata-se de um período onde as habilidades motoras fundamentais progressivamente se aperfeiçoam e onde o movimento se torna a ferramenta fundamental para muitas das atividades motoras complexas presentes no dia-a-dia do aluno (Gallahue & Ozmun, 2005). O

desenvolvimento motor não deve, assim, ser ignorado nesta faixa etária, tal como refere Gallahue (2002),

negar às crianças a oportunidade de recolher os benefícios da atividade física é negar a oportunidade de usufruírem a alegria do movimento, os seus efeitos e uma vida inteira como seres móveis competentes e confiantes (p.49).

Para além da importância da EEFM relativamente ao desenvolvimento motor, segundo o Ministério da Educação (1992) a atividade motora constitui um fator determinante para a promoção da saúde e, como tal, um aspeto que está associado a um estilo de vida saudável. Os efeitos positivos desta atividade para a saúde serão concretizados se desde cedo se promover o desenvolvimento de hábitos de vida ativa, ou seja, se se envolver, sistematicamente, os alunos em aprendizagens significativas de atividade motora (Diniz, Onofre, Carvalho, Mira & Costa, 2001). Para reforçar a mesma ideia a Lei de Bases do Sistema Desportivo (LBSD, 1990) afirma que a atividade motora contribui para a preservação e melhoria da saúde.

Neste campo, vários autores defendem que previne e combate doenças, como por exemplo, doenças crónico-degenerativas, doenças cardiovasculares, obesidade, diabetes, (Luís Nunes (1999) citado por Baptista & Fonseca 2002; World Health Organization, 2003; World Health Organization (WHO, 2004), diabetes tipo 2, diferentes tipos de cancro (WHO, 2003; 2004). Por outro lado, contribui igualmente para um bom funcionamento dos sistemas locomotor, circulatório e respiratório (Diniz, et al., 2001), isto porque, segundo os mesmos autores, melhora o funcionamento e o desenvolvimento dos músculos, o fortalecimento dos ossos, melhora o controlo do sistema nervoso sobre os músculos e melhora o funcionamento do sistema respiratório. Desta forma, tem particular importância para os alunos na manutenção da força muscular, da estrutura corporal e na função articular sendo benéfica para a preservação da capacidade de nos mantermos independentes reduzindo, igualmente, o risco de cair (United States Departement of Health and Human Services, Office of the Surgeon General & National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion of United States, 1996).

De acordo com a Sociedade Internacional da Psicologia do Desporto juntamente com o Instituto Nacional da Saúde Mental dos Estados Unidos citado por Batista e Fonseca (2002) esclarecem e reforçam a ideia de que a atividade motora também contribui para o

bem-estar psicológico, nomeadamente na diminuição do estado de ansiedade, do nível de depressão, do stress e pode ter vários benefícios emocionais em todas as idades.

A LBSD (1990) afirma ainda que, a Educação Física, permite ao ser humano resistir melhor aos inconvenientes da vida moderna. Podemos concluir que a atividade motora também se torna benéfica para a redução do sedentarismo uma vez que a sua prática na escola pode refletir-se positivamente nos hábitos fora da Escola, substitui os tempos livres destinados à televisão ou ao computador.

Os benefícios a nível da saúde, que vão desde a prevenção de doenças ao bem-estar emocional, regem por um grande benefício que é o aumento da longevidade, ou seja, a diminuição da mortalidade (WHO, 2003). Em suma, a atividade motora fornece um contributo fundamental para o nosso organismo e constitui uma base para o desenvolvimento afetivo e social (Ministério da Educação, 1992).

No que concerne aos benefícios no domínio social, a atividade motora parece ter também um grande contributo. Alguns autores defendem que a mesma está relacionada com a facilidade de formar novos amigos, receber um bom suporte social e com a satisfação da escola (Wold, 1993 citado por Mota & Sallis, 2002). Todos estes fatores contribuem para que os alunos se tornem cidadãos mais ativos e adotem comportamentos adequados. Esta integração social, por sua vez, oferece condições para que se forme uma autoimagem positiva que o define e o distingue dos restantes colegas, fornece, por outro lado, uma base determinante para as exigências físicas, intelectuais e emocionais do dia-a-dia como a prontidão ou disponibilidade (Ministério da Educação, 1992). Por outro lado, a EEFM no 1º CEB tem impacto na formação de atitudes, competências e capacidades, uma vez que os alunos têm a oportunidade de estabelecer relações interpessoais onde vigora a cooperação entre os colegas, onde as regras dos jogos têm de ser aceites entre todos e onde tem de existir uma conciliação de interesses e de iniciativas individuais muitas vezes distintas (Ministério da Educação, 1992). Segundo Bento (1991) citado por Batista e Fonseca (2002), é no desporto proporcionado pelas escolas, e não só, que os jovens interiorizam princípios, valores, normas e ideias inerentes ao processo de socialização. Todas estas realidades supracitadas no domínio social são fortalecidas com a LBSD (1990) ao referir que a educação física e o desporto enriquecem

as relações sociais e desenvolvem o desportivismo (fair-play) que é fundamental para a vida social.

Por fim, e não menos importante, a Educação Física reveste fulcral importância no domínio cognitivo. Apesar desta área disciplinar se ocupar predominantemente de um carácter físico, esta não exclui dimensões cognitivas (Ministério da Educação, 1992). Segundo o Department of Health and Human Services (2000) citado por Novais (2007), a atividade motora aumenta os níveis de desempenho escolar. Vários estudos revelam que existe uma boa relação entre a Educação Física e o Sucesso escolar, tal como refere Byrd (2007) citado por Novais (2007), os estudantes que eram fisicamente ativos obtiveram um nível de sucesso escolar mais elevado. Num outro estudo realizado por Luz, Almeida, Rodrigues e Cordovil (2014), concluíram que as crianças com melhores performances motoras são, conseqüentemente, aqueles que apresentam também melhores performances cognitivas. Em suma e citando Matos (2000),

criança só se liberta para as aprendizagens escolares tradicionais – língua, grafismo, cálculo – a partir do momento em que domine a sua mobilidade e coordenação global. (...) A maioria das dificuldades escolares situam-se em problemas de desenvolvimento motor, coordenação motora, de dominância lateral, de organização espacial, de construção praxica e da estabilidade emotiva-afetiva (...). Só a partir de um certo nível de organização motora, de uma coordenação fina de movimentos e de uma integração espaço-temporal vivida, se pode mais firmemente caminhar para outras aprendizagens escolares. (p.25)

A EEFM é, sem dúvida, um fator potencializador de outras áreas de formação uma vez que o desenvolvimento físico atinge diferentes níveis que precedem o desenvolvimento cognitivo (Matos, 2000). Assim, os alunos só estão aptos para as aprendizagens escolares no contexto sala de aula a partir do momento em que já estão adquiridas a coordenação global e a mobilidade dos alunos (Matos, 2000). Como refere Belbenoit citado por Oliveira (1985), as “crianças têm dificuldades em aprender a ler porque distinguem mal a direita e a esquerda, não têm uma consciência bastante clara do seu corpo, situam-se e orientam-se mal no espaço” (p.32).

Para melhor perceber os diferentes aspetos positivos da atividade motora nas mais diversas dimensões da personalidade do aluno, podemos nos colocar numa situação de jogo, tal como o Ministério da Educação (1992) nos aconselha, e verificamos que as

deslocações, os processos cognitivos implícitos nos pensamentos táticos, a atuação do aluno em si, o respeito das regras do jogo, a cooperação entre os colegas da sua equipa e o ritmo de deslocamento não podem apenas dizer respeito à dimensão física mas também à dimensão cognitiva, social e afetiva.

Apesar da EEFM estar patente nos Programas do Ministério da Educação e da elevada importância que esta área disciplinar possuiu para o desenvolvimento integral dos alunos, ainda hoje podemos observar uma desvalorização desta área devido quer à falta de material e espaços fornecidos às escolas e também à precariedade da formação dos docentes para esta área (Matos, 2000).

Importância da Atividade Motora Não Estruturada

Para além da atividade motora estruturada, a atividade motora não estruturada assume um papel fulcral no desenvolvimento dos alunos.

Segundo a National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education (1997), os benefícios do recreio vão ao encontro do desenvolvimento dos domínios já mencionados no item anterior. Sendo eles:

- Desenvolvimento Social: o recreio permite aos alunos a oportunidade de interagir com os colegas de uma forma diferente à da sala de aula típica. As competências sociais como a partilha, a cooperação, a linguagem, a resolução de conflitos, o respeito pelas regras, ganho de autodisciplina vão sendo adquiridas através deste jogo livre existente no recreio.

- Desenvolvimento emocional: o recreio permite aos alunos reduzir a ansiedade, controlar o stress, desenvolver o autocontrolo e desenvolver a capacidade de se expressar com os outros. Aprendem sobre as suas próprias habilidades, perseverança, auto direção, responsabilidade e autoaceitação. Os alunos começam a perceber que os seus comportamentos têm aprovação ou rejeição por parte dos seus colegas. Tudo isto faz com que os alunos desenvolvam o sentimento de competência social e emocional.

- Desenvolvimento físico: o recreio fornece aos alunos a oportunidade de libertar energia, participar em atividades físicas fazendo com que diminua a agitação dentro da sala de aula aumentando, conseqüentemente a sua atenção.

- Desenvolvimento cognitivo: é através da brincadeira que os alunos desenvolvem construções cognitivas e intelectuais. As situações de jogo permitem o desenvolvimento de habilidades que são úteis para se utilizarem noutros contextos. Em suma, pode-se entender que alguns benefícios cognitivos são uma consequência direta de alguns tipos de jogo físico.

Caracterização Física da EEFM e da Atividade Motora Não-Estruturada: os espaços e materiais

Da análise realizada anteriormente, fica claro que as aulas de EEFM trazem benefícios nos diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos. Ao analisarmos pormenorizadamente o Programa, que define as aprendizagens básicas para este nível de escolaridade, depreende-se os espaços e materiais imprescindíveis para o concretizar dos seus objetivos (Rocha & Brito, 1992).

Voltando a refletir sobre a frase que já foi mencionada neste relatório – “A diferença entre a Educação Física e as outras áreas não se deve situar na questão da exigência, mas sim na especificidade da prática” (Ministério da Educação, 1992 p. 34) – a EEFM apresenta um conjunto de características diferente das restantes áreas disciplinares, ou seja, a sua especificidade passa, essencialmente, pelos espaços e materiais específicos para a sua prática (Ministério da Educação, 1992). Reforçando a mesma ideia, Matos (2000) refere que em nenhuma outra disciplina as condições externas condicionam tanto a realização da aula, como por exemplo, o clima, as instalações, os locais, os materiais existentes e, até mesmo, a colocação da aula no horário.

Toda a organização de uma aula para esta área requer um vasto leque de fatores. Enquanto Professores, antes de planear e organizar uma aula de EEFM devemos ter em consideração diferentes fatores, como por exemplo, as características dos alunos (faixa etária, nível de desenvolvimento, autonomia), a intencionalidade pedagógica do docente (tarefas em grande grupo ou individuais), as características da atividade (grau de complexidade, nível de risco), a dimensão da turma de trabalho e, um último aspeto e não o menos importante, as condições materiais disponíveis (dimensão do espaço, quantidade e variedade dos materiais) (Ministério da Educação, 1992). Este último fator assume-se de extrema importância, uma vez que, são os espaços físicos e os materiais de aprendizagem que tornam esta área tão particular. Como refere Gomes e Silva (2000), a falta de meios auxiliares é uma das razões invocadas pelo Professor para não realizar a aula de EEFM com os seus alunos.

Para que o programa possa ser cumprido e para que os alunos do 1º CEB possam usufruir das aulas de EEFM é necessário avaliar as condições materiais que garantam o

cumprimento do programa através de um inventário detalhado dos espaços e materiais existentes e possíveis de utilizar em cada Escola. Por outro lado, cada escola deve de considerar a melhor forma de rentabilizar os recursos disponíveis: temporais (número de sessões e carga horária); materiais (regras de utilização dos espaços e utilização e arrumação de materiais) e humanos (Ministério da Educação, 1998).

“O espaço e os materiais de aprendizagem das aulas EEFM não são os mesmos das outras áreas disciplinares” (Ministério da Educação, 1992, p. 48). Acrescentando e segundo a LBSD (1990), para a prática de Educação Física são indispensáveis instalações e materiais apropriados.

No que diz respeito ao material podemos defini-lo como sendo um material de aprendizagem e não um material didático (Ministério da Educação, 1992). Trata-se de materiais obrigatórios que indiretamente estão presentes no Programa de EEFM, isto porque, “a EEFM no 1º CEB deve basear-se na exploração de materiais” (Ministério da Educação, 1992, p. 31).

Como refere o mesmo documento, a utilização dos materiais para educação física é um elemento fundamental nas aprendizagens essenciais para os alunos que se encontram neste escalão etário e, por outro lado, encerra uma possível aprendizagem que não pode ser ignorada. Ou seja, este material promove aprendizagens significativas nesta fase de desenvolvimento.

Apesar de toda esta importância que foi dada aos designados de materiais de aprendizagem de EEFM, devemos ter em consideração que o Professor contém por si só um papel determinante nas escolhas e oportunidades que fornece aos seus alunos de manipular os materiais. O Professor deve, assim, adequar uma orientação curricular às necessidades da sua turma aproveitando os recursos de que a escola dispõe apostando na variedade de materiais e equipamentos ao seu dispor. Esta conjugação entre a qualidade das atividades propostas pelo professor, o usufruto dos materiais existentes, o tempo que os alunos estão em atividade motora com significado, origina situações de aprendizagens significativas (correspondem às expectativas dos alunos), variadas e repetidas (diversidade de experiências e habilidades, diversidade de materiais utilizados, repetir experiências de aula para aula enquanto forem do interesse do aluno) e, por fim,

agradáveis (o professor deve de ir ao encontro daquilo que os alunos gostam e se interessam) (Ministério da Educação, 1992, p. 46).

Relativamente à classificação dos materiais de aprendizagem para EEFM, segundo o Ministério da Educação (1992), estes podem ser portáteis, transportáveis e fixos. Os portáteis, como por exemplo, as bolas, os arcos, as cordas, as raquetes (...) provocam alguma desorganização e provoca alguns problemas de disciplina. No entanto, são estes que provocam maior interesse por parte dos alunos. Por outro lado, os materiais transportáveis como os bancos suecos, o cavalete, trampolim (...) e, por fim, os fixos, como os espaldares e barras que podem criar maiores riscos em questões de segurança e requerem maior cuidado. Todos estes materiais apresentam características diferentes sendo uns mais ambicionados pelos alunos que outros. Torna-se assim importante que o professor mostre aos alunos que o material é de todos e que todos têm a oportunidade de o explorar nas mais diversas oportunidades que devem de ser dadas ao longo das aulas de EEFM. É de igual forma importante que o professor mostre aos alunos que a “preservação deste mesmo material parte dos alunos, desta forma, o professor deve inculcar valores de estimar, utilizar adequadamente e preservar os materiais” (Ministério da Educação, 1992, p. 49).

Relativamente aos espaços destinados à prática desportiva na escola sabemos, tal como já foi referido, que apresentam características distintas do contexto de sala de aula a que os alunos estão habitualmente acostumados. Como podemos verificar na Carta Europeia de Desporto (1992) no seu artigo quatro, “a prática do desporto depende, em grande parte, da diversidade das instalações e da sua acessibilidade”.

A particularidade das aulas de EEFM serem equipadas com diversos materiais de aprendizagem imprescindíveis a esta área obriga a que os espaços destinados à mesma sejam espaços mais amplos. Por outro lado, devido à constante atividade motora, os alunos não ocupam um espaço fixo, ou seja, há uma grande mobilidade por parte dos mesmos (Ministério da Educação, 1992) que obriga a que o espaço físico seja, assim, de dimensões apropriadas para tal.

Como refere Mota e Sallis (2002), o ambiente físico tem a capacidade de facilitar ou condicionar o envolvimento numa prática mais frequente. Isto é, se as escolas tiverem

espaços apropriados, equipamentos adequados e destinados à atividade motora mais facilitada será a conquista dos professores em cumprir o programa, pelo contrário, a falta dos mesmos comprometerá esta área disciplinar.

Apesar de todo este reconhecimento da importância quer das instalações/espços e dos materiais de aprendizagem, o que verificamos hoje em dia é que esta realidade existe em muito poucas escolas (Ministério da Educação, 1992). Ao longo dos anos, o Ministério da Educação foi facultando maior autonomia e poder de decisão aos municípios⁴. Assim sendo, foram transferidas para os municípios as atribuições de construção, manutenção e apetrechamento de estabelecimentos de ensino, nomeadamente das escolas básicas (Decreto de Lei nº 144/2008). Da mesma forma, segundo o mesmo decreto de Lei, as dotações inscritas no orçamento para o pagamento das despesas de manutenção e apetrechamento das escolas básicas fica ao critério dos municípios. Segundo o Decreto de Lei nº 286/89, as escolas devem de dispor de todo o tipo de recursos educativos incluindo os espaços e materiais para as atividades lúdicas incluindo o Desporto Escolar. Por outro lado cabe ao Ministro da Educação a publicação de normativos que define o processo de distribuição dos recursos educativos mencionando os padrões mínimos de qualidade e quantidade assim como os prazos e programas de requisição. O mesmo refere Baptista e Fonseca (2002), ao dizer que as autarquias devem de proporcionar aos seus munícipes as condições mínimas para que a atividade motora ocorra quer nos tempos livres quer para o desenvolvimento integral.

A LBSD (1990) menciona num dos seus artigos que os equipamentos desportivos devem de ser igualmente previstos e proporcionados por agregados de estabelecimentos do 1º ciclo.

Relativamente às instalações e materiais apropriados para a prática de Educação Física, a LBSD (1990) refere ainda que “as instalações e os materiais apropriados devem ser previstos e construídos em número suficiente para permitir, em completa segurança, uma participação intensiva nos programas escolares e extraescolares de Educação Física (...)”.

Acrescenta ainda que:

⁴ Segundo o Decreto de lei nº 144/2008

“os governos e os poderes públicos, as escolas e os organismos privados competentes, a todos os níveis, devem unir os seus esforços e concentrar-se para planificar a localização e a utilização ótima das instalações, dos equipamentos e dos materiais necessários à Educação Física (...)”

Na prática parece que todos os artigos mencionados até então, não são o reflexo da realidade. Uma vez que, alguns estudos mostram que os estabelecimentos escolares foram construídos sem qualquer preocupação com os espaços destinados à prática de EEFM (Batista & Fonseca, 2002). Já num estudo realizado por Nascimento (2001) e citado por Batista e Fonseca (2002) sobre as instalações escolares de sete concelhos existiam 86 instalações desportivas escolares, onde 17 eram pavilhões, 11 salas de desporto e apenas 1 piscina coberta, o que o autor considera que podem ser razoáveis.

Em suma, o sistema educativo e o sistema autárquico devem de esforçar-se para reunir o mínimo de condições necessárias, quer materiais quer a nível de infraestruturas para que o desenvolvimento das crianças e dos jovens em idade escolar seja atingido na íntegra (Batista & Fonseca, 2002).

Até agora foram caracterizados os espaços e materiais potenciadores, bem como o papel das autarquias para a área de EEFM, no entanto, não podemos por de parte a atividade motora não estruturada que também é proporcionada nas escolas, nomeadamente, nos recreios. Como refere Mota e Sallis (2002), estas atividades não são condicionadas por regras ou regulamentos e têm ganho uma importância crescente no domínio da prática da atividade física. Rocha e Brito (1992) acrescentam ainda que o recreio e as experiências individualizadas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das capacidades cognitivas e emocionais, devendo a escola de se preocupar, de igual forma, em proporcionar estruturas e materiais adequados à sua utilização. Fernandes (1988) citado por Serra (1997) refere que “O espaço de recreio é considerado um local de conhecimentos cognitivos, sociais e um espaço potenciador do desenvolvimento físico” (p.21). Importa, antes de mais, referir que o recreio é um local de aprendizagens diferentes do da sala de aula, tal como refere Blatchford e Sharp (1994) citado por Marques (2012). Segundo Marques (2012) “o recreio é um local onde as crianças colocam em ação as aprendizagens da escola, experimentam estratégias e soluções, escolhem amigos, as atividades e os locais a ocupar” (p. 50).

Os espaços destinados ao recreio ou espaços de jogos são, muitas vezes, munidos com todo um material e equipamentos destinados a um parque infantil. Segundo a Secretaria de Estado da Segurança Social (1978): setor único da 1ª e 2ª infância (1987): “o parque infantil é um recinto destinado à recreação de crianças onde livremente escolhem diferentes tipos de atividades que satisfaçam, ao mesmo tempo, os seus interesses e as suas necessidades” (p.1). Acrescenta ainda que, e situando o parque infantil na idade dos alunos pertencentes ao 1ºCEB, entre os 6 e 7 anos de idade, aumentam as necessidades dos alunos de movimentarem e, como tal, surge a necessidade do jogo coletivo com regras, a necessidade de ter espaço para se movimentar, saltar, esconder e de ter estruturas que permitam a livre expressão dos alunos. Aos 7 anos surge a necessidade dos jogos de exploração que serão mais bem conseguidos com a existência de uma “caixa de areia” fundamental para um normal funcionamento psicomotor. A mesma entidade refere ainda que entre os 6-7 anos os alunos adquirem maior poder físico e como tal é necessário a existência de estruturas que permitam o desenvolvimento físico dos mesmos. Assim, a estrutura do espaço destinado ao recreio deve de conter características que vão ao encontro das necessidades dos alunos e deverá considerar zonas comuns e zonas específicas para cada faixa etária.

Tantos os equipamentos como os materiais que existem no recreio escolar devem de satisfazer as necessidades dos alunos de modo a desenvolver neles competências físicas desejáveis. Segundo Oliveira (1985), os espaços destinados ao recreio e ao jogo estão cada vez mais a diminuir devido às construções modernas o que faz com que as crianças se sintam limitadas quanto à qualidade das experiências corporais. Refere ainda que o meio envolvente é determinante para a atividade motora tornando-se importante que se aumentem os espaços destinados ao recreio e seus equipamentos que são de extrema importância para o desenvolvimento perceptivo-motor e das habilidades motoras de base.

Tudo o que foi referido até então reforça toda a necessidade que existe em equipar as escolas com espaços adequados, materiais de aprendizagem e equipamentos que potenciam o desenvolvimento integral dos alunos assim como potencia o cumprimento do Programa Curricular por parte dos Professores. Não obstante a esta realidade devemos também ter em consideração toda a importância do papel do professor tendo

como função proporcionar aos seus alunos aprendizagens significativas, e o papel importante a desempenhar da autarquia, responsável pelo planeamento e construção de espaços e equipamentos nas Escolas.

Por fim, de salientar que todas estas condições (a falta ou não de materiais e espaços) para a aprendizagem de EEFM tem implicações no ensino da mesma. Relativamente ao espaço, se estamos perante um espaço reduzido para a prática desta área não se podem realizar duas áreas de trabalho ao mesmo tempo. O mesmo acontece com a qualidade e quantidade do material, se não existir material para todos os alunos, não poderá existir um exercício em que todos os alunos realizem a mesma atividade ao comando do professor, para além de hipotecar outras estratégias e soluções pedagógicas.

Assim sendo, o material e o espaço assume-se de importância fulcral para que os objetivos delineados no Programa possam ser atingidos evitando que os alunos sejam impedidos de realizar e explorar experiências significativas.

Formas de organização dos alunos nas aulas de EEFM e suas implicações pedagógicas

Todos sabemos que as aulas de Expressão e Educação Físico-Motora se distinguem das restantes áreas disciplinares por todo o seu caráter particular na utilização de materiais e espaços diferenciados. Como tal, existem formas distintas de organização dos alunos e da atividade motora em si que possuem características e exigências próprias correspondendo a implicações pedagógicas diferentes (Ministério da Educação, 1992).

Segundo o Ministério da Educação (1992), o professor pode organizar a turma de trabalho em concurso individual ou em grande grupo. Se analisarmos com pormenor a Organização Curricular e Programas do 1º CEB verificamos que no início de cada objetivo emanado no mesmo existe o tipo de organização com que este pode e deve ser atingido.

Assim sendo, o Professor pode optar por concurso individual ou exercício, concurso a pares, estafeta, percursos e sequências.

Da análise feita, verificamos que no 1º e 2º ano de escolaridade do Ensino Básico o professor deve optar maioritariamente pelo concurso individual para que os alunos atinjam as habilidades motoras básicas desejáveis. Nos anos seguintes, pode-se optar pelas diversas organizações consoante o material e espaço existente e o grau de autonomia dos alunos.

Assim sendo, quando o professor pretende que os seus alunos realizem determinada tarefa ao mesmo tempo, ou seja, em exercício ou concurso individual, deve de os distribuir de forma a ocupar todo o espaço de que dispõe de uma forma equilibrada de modo a poder circular na formação e, ao mesmo tempo, esta organização permite mais facilmente a sua orientação. Por outro lado, e trabalhando a concurso individual, o professor pode optar por organizar um percurso onde os alunos fazem todas as mesmas habilidades em tempos diferente, ou seja, os alunos realizam as habilidades em sequência, uns atrás dos outros. Nesta organização

exige-se que as habilidades selecionadas se realizem com fluidez para que os alunos não esperem uns pelos outros (...) cada aluno faz a habilidade de que é capaz para passar de imediato à tarefa seguinte (Ministério da Educação, 1992, p.60).

Trabalhar em concurso individual e/ou em percurso tem como grande vantagem os tempos de empenho motor que são elevados. No entanto trabalhar com este tipo de organização requer muito material da mesma espécie uma vez que todos os alunos têm de usufruir do mesmo material de aprendizagem.

Caso o professor pretenda trabalhar com os alunos em grupo poderá optar por organizar concursos, estafetas ou vagas, preparar circuitos ou distribuir os grupos em áreas (Ministério da Educação, 1992).

A organização dos alunos em concurso faz com que os grupos realizem as mesmas tarefas em simultâneo. A organização em vagas (várias filas de alunos, o primeiro avança e realiza a habilidade e posteriormente avança o segundo da fila) e estafetas (concurso entre duas ou mais equipas) permite um bom controlo da turma, trabalhar a velocidade e ou a resistência, e permite, também, um bom empenho motor. O circuito permite que todos os alunos dos diferentes grupos realizem em conjunto as mesmas tarefas mas em tempos diferentes. Os alunos encontram-se numa determinada habilidade do circuito e só com a permissão do Professor é que podem mudar para outra. Nesta organização “o professor pode concentrar-se em determinada habilidade, por ser uma novidade ou envolver algum “risco”, ou acompanhar um grupo de alunos, apoiando diretamente a sua prestação em todas as estações” (Ministério da Educação, 1992 p.60).

Por fim, a distribuição dos grupos por áreas o professor propõe a cada grupo situações diferentes de atividades realizadas em simultâneo. Em cada área os alunos realizam diferentes tipos de habilidades. Segundo o Ministério da Educação (1992) organizar a turma por áreas é uma forma privilegiada de diferenciar a atividade dos alunos uma vez que proporciona experiências motoras diferentes e aumenta o tempo de prática da turma. Tem, no entanto, condicionantes como é o caso da autonomia dos alunos, ou seja, esta organização exige que os alunos sejam autónomos a realizar as habilidades. Esta capacidade advém muitas vezes da interiorização das regras de participação na atividade fornecidas pelo professor em aulas/anos anteriores. Trabalhando por áreas o professor pode optar por diferentes formas de organização. Pode, por um lado, optar por trabalhar em áreas optando por distribuir os grupos de alunos nos cinco blocos programáticos diferentes, podendo, ou não, existir a rotação dos

alunos pelas áreas. Esta é uma boa opção para as escolas que têm um espaço amplo para as aulas de EEFM e que não possui muito material, porque, de facto, esta organização não exige grande quantidade de material. Por outro lado, e mantendo a organização da turma por áreas, o professor pode optar por trabalhar diferentes habilidades pertencentes ao mesmo bloco programático. Isto é benéfico para as escolas que apenas possuem arcos e bolas. Esta organização permite ao professor distribuir os alunos nas habilidades em que estes têm maior dificuldade.

O papel do professor no planeamento e gestão dos alunos na aula de EEFM é de extrema importância para que a mesma se possa lecionar com eficácia.

Metodologia de Investigação

Neste ponto explicam-se as opções metodológicas adotadas para a realização deste trabalho de investigação descrevendo, assim, a metodologia adotada, o método, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e as fases do presente estudo.

Opções Metodológicas

Na investigação em educação muitas são as opções metodológicas em que o investigador se pode debruçar, como o paradigma, métodos e técnicas para a recolha de dados. Estes termos surgem para auxiliar o investigador na resposta ao seu problema e/ou alcançar o seu objetivo.

A investigação em educação tem vindo, ao longo dos tempos, a modificar-se e tem-se “desprendido das definições operacionais, do teste de hipóteses e estatística para contemplar uma metodologia de investigação que valoriza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo de perceções pessoais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 11).

No que diz respeito à metodologia de investigação, esta pode ser qualitativa, quantitativa ou mista. Assim sendo, e atendendo ao problema em estudo, o presente relatório enquadra-se num estudo de natureza descritiva aproximando-se de uma metodologia de caráter qualitativa uma vez que, para além de visar a descrição e análise de elementos específicos (espaços e materiais de EEFM) tem também como objetivo compreender o seu significado através da análise de entrevistas realizadas aos coordenadores de escolas do 1ºCEB.

Dentro das diferentes características que apresenta o estudo qualitativo, este baseia-se no método indutivo (Coutinho, 2011; Bogdan & Biklen, 1994). Ou seja, os dados não são recolhidos para comprovar hipóteses já construídas mas, ao invés disso, as conceptualizações são construídas à medida em que os dados forem recolhidos e agrupados. Flick (2002) acrescenta ainda que a investigação deve recorrer a estratégias indutivas porque estamos a assistir, cada vez mais, a mudanças sociais e consequentemente a diferentes universos de vida.

Por outro lado, Bogdan e Biklen (1994) acrescentam ainda que esta investigação é descritiva uma vez que os resultados da investigação contêm citações feitas com base nos dados e todos eles permitem estabelecer uma compreensão mais esclarecedora e pormenorizada do nosso objeto de estudo. Podemos assim mencionar que uma das principais características deste tipo de investigação é a importância atribuída à descrição, interpretação e categorização de situações e processos.

A escolha do método emerge das conceções e dos objetivos do investigador. Assim, o método que melhor se enquadra nesta investigação é o descritivo.

Este método “ busca especificar propriedades e características importantes de qualquer fenómeno que se analise” Bogdan e Biklen S., (1994, p. 102). Ou então, “ (...) procura especificar as propriedades, as características e os perfis importantes de pessoas, grupos, comunidades ou qualquer outro fenómeno que se submeta à análise” (Danhke, 1989 citado por Sampieri, Collado e Lucio, 2006, p. 101).

O método descritivo mede e avalia os diferentes dados sobre determinados aspetos do que está a ser investigado. É precisamente o que se pretende nesta investigação, selecionar um pequeno grupo de escolas e descrever e avaliar, a nível pedagógico, as devidas características que potenciam o cumprimento do programa curricular de EEFM, bem como as oportunidades para a prática de atividade motora não estruturada. O valor máximo deste método é *“coletar dados que mostrem um evento, uma comunidade, um fenómeno, feito, contexto ou situação que ocorre (...) com a maior precisão possível”* Bogdan e Biklen (1994, p. 102).

Em suma, os autores supracitados reforçam a ideia de que este método não só quantifica mas também dá a possibilidade de avaliar determinados aspetos. Por outro lado, este método oferece a possibilidade de previsões ou relações ainda que sejam pouco elaboradas (Bogdan & Biklen, 1994, p. 103). Neste caso, se a maioria das escolas não possuir material e espaços suficiente para todos os alunos para a prática de EEFM e da Atividade Motora Não-Estruturada, o cumprimento do programa e o desenvolvimento integral dos mesmos ficará um pouco aquém do idealizado.

Participantes

O estudo abrangeu cinco escolas do 1ºCEB e respetivos coordenadores. Seguidamente caracterizamos cada uma das escolas e os coordenadores entrevistados.

Escolas

Foram caracterizadas, quanto ao espaço e material destinado à Prática de EEFM, cinco escolas pertencentes ao distrito de Viana do Castelo. As cinco escolas foram escolhidas consoante a sua localização. Para além da escola onde desenvolvi a PES II, foram selecionadas duas escolas situadas no centro da cidade de Viana do Castelo e as restantes pertencentes a áreas periurbanas. De salientar que a Escola 1 e 3 já são consideradas como Centros Educativos devido à sua recente construção. Na *tabela 1* apresenta-se uma caracterização das escolas investigadas:

Tabela 1 - Caracterização das Escolas do 1º CEB

Escolas	Anos de construção	Localização
Escola 1	2011	Periurbana
Escola 2	1928	Urbana
Escola 3	2010	Periurbana
Escola 4	1976	Periurbana
Escola 5	1948	Urbana

Coordenadores

Foram entrevistados cinco coordenadores de escolas do 1ºCEB que após o pedido efetuado participaram voluntariamente no estudo. Com o Decreto de Lei nº 115-A/98 de 4 de maio, foi atribuído às escolas uma maior autonomia, ou seja, a administração educativa, onde se encontram os coordenadores das escolas e agrupamentos, tem o poder de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional. Assim sendo, e atendendo a este Decreto de Lei, nada melhor que recorrer a este órgão administrativo para o esclarecimento das práticas, oportunidades e condições físicas (materiais e espaços) das respetivas escolas.

A *tabela 2* reporta a caracterização dos coordenadores das escolas básicas:

Tabela 2- Caracterização dos coordenadores

	Coord.1	Coord.2	Coord.3	Coord.4	Coord.5
Habilitações Académicas	Licenciatura	Licenciatura e Pós-Graduação	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura
Sexo	Feminino	Feminino	Masculino	Feminino	Feminino
Tempo de Serviço (anos)	34	27	35	35	13
Experiência como coordenador (anos)	3	6	10	6	6

A maioria dos coordenadores das cinco escolas possui Licenciatura sendo que apenas um possui uma Pós-graduação. Estamos perante cinco coordenadores que apresentam bastante experiência profissional. Três dos quais já se encontram ao serviço há mais de trinta anos, seguindo-se um com 27 anos e, por último, um com 13 anos de tempo de serviço. Estamos, assim, perante profissionais com experiência que se encontram familiarizados com a funcionalidade de uma Instituição Escolar. Apesar do tempo de serviço supramencionado, os participantes exercem o cargo de coordenadores há relativamente pouco tempo, rondando os 3 e os 10 anos. Nota-se que esta disparidade entre os anos de serviço e experiência como coordenadores deve-se essencialmente à atribuição precoce deste cargo a alguns profissionais (Escola 5), e ao facto da escola ser construída e aberta à comunidade escolar à relativamente pouco tempo (Escola 1). Este último foi transferido para este cargo de outras instituições.

Instrumentos de recolha de dados

Para a realização deste estudo foram necessárias diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados que a seguir descrevemos:

Grelhas destinadas à caracterização dos espaços, materiais e equipamentos da EEFM e da atividade motora não estruturada

Foram construídas duas grelhas para a caracterização do material e dos espaços (anexo 2 e 3). A primeira refere-se ao material e espaços destinados à atividade motora estruturada e, uma segunda, à atividade motora não estruturada.

A primeira grelha, referente à EEFM, teve como base a Organização Curricular e Programas do 1º CEB (1998). Nela foram colocados todos os materiais que estavam inerentes no mesmo. Foi necessária uma leitura atenta e conscienciosa para que não pudesse faltar nenhum tipo de material. Sintetizamos na *tabela 3*, os diferentes tipos de materiais para cada Bloco Programático:

Tabela 3 - Materiais segundo os Blocos Programáticos

Bloco Programático	Materiais
Bloco 1. Perícia e Manipulação	Bolas de raquetes; bolas gímnicas; bolas de basquetebol, bolas de voleibol; bolas de futebol; arcos; raquetes; cordas e balões.
Bloco 2. Deslocamentos e equilíbrios	Colchões; trampolim Reuther; espaldares; barras; skate; patins; banco sueco; cordas, caixa de saltos; plinto (ou mesa); arcos; barreiras; bastões; Tijolos; cones delimitadores;
Bloco 3 - Ginástica	Colchões; plinto; arcos; espaldar; barra, cordas; boque; banco sueco ou trave baixa; bola gímnica; trampolim Reuther;
Bloco 4 – Jogos	Bolas gímnicas; bolas de basquetebol, bolas de voleibol; bolas de futebol; bolas de rãguebi; bolas de ténis; bolas de espuma (raquetes); raquetes; balizas; Balões; caixa de saltos; colchão; elástico; postes; testemunhos; arcos; coletes; redes; cesto portátil;
Bloco 5 - Patinagem	Patins e Skate;
Bloco 6 – Atividades Rítmicas Expressivas	Colunas e aparelho musical;
Bloco 7 – Percursos na Natureza	Bússola e mapas de possíveis percursos;
Bloco 8 - Natação	Piscina; braçadeiras de natação; cintura de natação; barbatanas; arcos flutuantes; barra cilindra; prancha de aprendizagem; anéis lastrados e bastões lastrados.

Importa referir que, para além das bolas enunciadas, foram também colocadas, na grelha, diferentes tamanhos referentes às mesmas, como por exemplo, minibolas gímnicas, minibolas de futebol, entre outras. Não consta, de facto, no Programa as dimensões das bolas, mas há escolas que se preocupam com a diversidade de tamanhos e pesos das mesmas, uma vez que estas diferenças podem potenciar de maneira diferente o desenvolvimento dos alunos.

Para o preenchimento da grelha foram recolhidos os inventários das respetivas escolas em análise, assim como observações diretas dos mesmos. De salientar que os materiais que se encontravam em mau estado e não estavam adaptados para esta prática não foram contabilizados.

No que diz respeito aos espaços, estes foram caracterizados segundo os critérios utilizados no estudo de Dantas (2006). Assim sendo, foi definida a seguinte tipologia:

- a) Grande campo de jogos – campos de jogos em espaço aberto de grandes dimensões destinados, normalmente, à prática de futebol 11, o rãguebi;
- b) Pequenos campos de jogos ou polidesportivos – campo de jogos em espaço aberto de médias dimensões. Estes espaços apresentam uma grande diversidade de utilização, tendo por isso, equipamentos específicos de várias modalidades. A sua utilização destina-se, normalmente, para a prática de várias modalidades desportivas coletivas;
- c) Ginásios e salas gímnicas – espaços de pequenas dimensões e cobertos. Nesta classificação são considerados os ginásios, sala de dança, luta etc.;
- d) Pistas e circuitos – espaços que possibilitem a prática de corridas pedestres ou de bicicleta com fins de lazer, recreação, formação ou competição;
- e) Piscina – nesta classificação podemos considerar as piscinas cobertas e descobertas, piscinas de lazer e tanques de aprendizagem;
- f) Espaços especiais – são considerados espaços especiais uma vez que neles são praticados desportos que necessitam de infraestruturas específicas e com pouca tradição, por exemplo, campos de golfe, centro equestre, áreas de desporto náutico, etc..

Na grelha destinada aos espaços foi ainda acrescentado colunas que dizem respeito ao material fixo existente nesse espaço, o tipo de pavimento que existe e se o mesmo é destinado apenas à prática de EEFM.

Relativamente às condições materiais para a atividade motora não estruturada, foi adaptado uma parte do instrumento EPAO “*The environmental policy assessment and observation measure*”. Este último trata-se de um instrumento de avaliação que

incorpora uma checklist com os materiais fixos e portáteis que um recreio deve apresentar.

No que diz respeito aos espaços destinados ao recreio e, como tal aos espaços lúdicos, segundo Pereira, B.O. (2002, citado por Dantas, 2006), estes podem ser subdivididos em diferentes categorias:

- a) Parques Infantis – área destinada à atividade lúdica das crianças, delimitada física ou funcionalmente, em que a atividade motora assume especial relevância;⁵
- b) Parques de diversão – espaços onde existe um aglomerado de diversões de diferentes naturezas, como por exemplo, carrinhos de choque, montanhas russa etc;
- c) Parques aquáticos – recintos com diversões aquáticas, com acesso ao público, destinados ao uso de equipamentos recreativos, cuja utilização implica o contacto dos utilizadores com a água⁶
- d) Salão de jogos – espaços que contêm máquinas de jogos, por exemplo, bilhar, matraquilhos etc.

O preenchimento das grelhas mencionadas foi sustentado na observação. Esta permite perceber as dimensões dos espaços, o tipo de pavimento e confirmar a quantidade e estado de conservação dos materiais. Segundo Flick (2002) “a observação é outra competência comum metodologicamente sistematizada e aplicada na investigação qualitativa” (p. 138). Por outro lado e citando Lessard-Hébert et al (2005), “a observação implica uma predefinição das unidades ou categorias de observação formuladas, ou seja, o que se observa permite a construção de quadros de frequência”. Significa que antes das observações, antes da entrada no “campo de trabalho”(p.144), é estudado tudo o que se pretende com a observação de modo a completar os dados já obtidos, ou então, de modo a obter novos resultados.

Por outro lado, advoga-se que, segundo Flick (2002), “a observação permite ao investigador descobrir como as coisas de facto acontecem ou funcionam” (p. 137).

⁵ Decreto de Lei nº 379/97 de 27 de dezembro

⁶ Decreto-Lei n.º 65/97 de 31 de Março

Entrevista Semiestruturada aos coordenadores de Escolas do 1º CEB

Um outro instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada (anexo 4). Segundo Bogdan e Biklen (1994) “a entrevista é um processo conversacional intencional entre, pelo menos, duas pessoas, dirigida por uma pessoa que tem como objetivo a obtenção de informação sobre a outra” (p. 134). Segundo Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005), a entrevista possui laços evidentes com outras formas de recolha de dados. Acrescentam ainda, recorrendo aos investigadores Werner e Schoepfle (1987), que a entrevista pode contrariar direções erradas feitas nas observações e permite ao observador confrontar a sua perceção. Por fim, a entrevista não serve apenas para complementar a observação mas também se torna um instrumento necessário para recolher dados válidos sobre o que foi observado (Lessard-Hébert et al, 2005). Para justificar a escolha deste instrumento, Tukman (2005) refere que a entrevista “parece ser a melhor opção porque as pessoas consideram ser mais fácil falar do que escrever e, conseqüentemente, produzem mais informação” (p. 321). Por outro lado, Flick (2002) acrescenta que “a vantagem deste método reside na melhoria da comparatividade e da estruturação dos dados, pelo uso coerente do guião da entrevista” (p. 95).

Guião da entrevista semiestruturada

Nas entrevistas semiestruturadas, o investigador utiliza um guião com base nos objetivos do seu estudo (Lima, 2015). O mesmo autor, citando Sparkes e Smith (2013), refere que tendo em conta as diferenças evidentes dos entrevistados o guião permite a recolha de informações para além daquelas que estão previamente estabelecidas nas perguntas sugeridas pelo investigador.

Para a entrevista semiestruturada, foi construído um guião que sofreu um processo de validação que passou pela sua entrega a coordenadores que não faziam parte dos participantes do estudo com o intuito de verificar a clareza das questões. Posteriormente foram realizados os respetivos ajustes e adaptações com o apoio da orientadora que resultou no guião da entrevista semiestruturada final utilizada para a recolha de dados.

Assim sendo, a entrevista semiestruturada surgiu como um complemento às grelhas preenchidas e respectivas observações efetuadas nas escolas do 1ºCEB, sendo dividida em três partes.

Na primeira pretende-se caracterizar os participantes sendo as questões agrupadas nos seguintes tópicos: habilitações académicas, sexo, tempo de serviço e experiência como coordenador.

Na segunda parte pretende-se recolher informação sobre a EEFM colocando as seguintes questões:

1. Considera que há materiais suficientes para Expressão e Educação Físico-Motora que possibilita o cumprimento do programa do 1º ciclo?
2. Qual o procedimento para a aquisição do material e manutenção dos espaços para Expressão e Educação Físico-Motora? Que critérios utiliza para a seleção de material?
3. Quais os constrangimentos para a compra de material para a área de Expressão e Educação Físico-Motora?
4. Dá prioridade à compra de materiais para esta área em relação às restantes áreas?
5. A verba de que dispõe é suficiente para comprar o material que a sua escola necessita?
6. Os professores têm pedido algum material destinado a esta área?
7. Que material é pedido com mais frequência por parte dos professores?
8. Considera que os espaços destinados à EFM estão em bom estado e são adequados?
9. Quais os espaços da sua escola que têm maior ocupação para a prática desta área?
10. O que pensa ser necessário a nível de materiais e espaços para que o programa do 1º ciclo seja cumprido na íntegra?
11. Os professores do 1º Ciclo da sua escola lecionam a Expressão e Educação Físico-Motora?
12. Quanto tempo dedica os professores do 1º ciclo, semanalmente a esta área curricular?

13. Tem conhecimento se as aulas de Educação e Expressão Físico-Motora estão previamente calendarizadas?
14. Existe articulação curricular e pedagógica entre os professores e os níveis de ensino?
15. Tem evidências da implementação de Educação e Expressão Físico-Motora como por exemplo dossiê e planificações?

Na terceira, e última parte, obtém-se informação sobre a atividade motora não-estruturada, ou seja, o recreio. Nesta parte foram colocadas as seguintes questões:

1. O que acha dos espaços de recreio da escola?
2. Os espaços de recreio da escola estão em bom estado de conservação?
3. Os espaços de recreio da escola têm dimensões suficientes face ao número de alunos?
4. Os espaços de recreio da escola são adequados às faixas etárias existentes na escola?
5. Quanto tempo semanal os alunos dispõem do recreio?
6. Existe material portátil disponível para o recreio?
7. O material portátil é suficiente para que os alunos possam usar ao mesmo tempo?
8. Há possibilidade de requisitar materiais para o recreio?
9. Quais os procedimentos para requisitar material?
10. O espaço de recreio aberto (exterior) é amplo e proporciona o desenvolvimento de competências físico-motoras (correr, saltar)?
11. Existe um espaço de recreio coberto (interior)?
12. O espaço de recreio coberto (interior) é propício a qualquer atividade incluindo correr?

Nesta entrevista pretende-se confirmar a existência de algum material e espaço e a sua adequabilidade face à faixa etária dos alunos, assim como as oportunidades que são dadas aos alunos quer na prática nas aulas de EEFM quer na atividade motora não estruturada (frequência das aulas de EEFM e tempo semanal destinado ao recreio). Em suma, vai permitir compreender a opinião dos coordenadores face às condições físicas, as suas implicações e oportunidades. As entrevistas tiveram a duração de,

aproximadamente, 10 - 15 minutos sendo que a sua realização ocorreu no espaço físico da escola. As entrevistas foram gravadas em áudio, com o conhecimento e autorização prévia dos entrevistados, assegurando o anonimato, confidencialidade e uso exclusivo dos dados para o presente estudo. Para tal, em cada entrevista foi atribuído um código de E1 a E5. Tal como Bogdan e Biklen (1994) aconselham “Quando um estudo envolve entrevistas extensas ou quando a entrevista é a técnica principal do estudo, recomendamos que use um gravador” (p. 172). Depois da transcrição e respetiva leitura segue-se, com auxílio do programa Nvivo10, a sua decomposição em categorias e em Unidades de Análise. Estas permitem agrupar os dados em conjuntos de ideias facilitando, assim, a sua análise.

Procedimentos de análise dos dados

Para o tratamento dos dados recolhidos nas grelhas destinadas à caracterização dos espaços e materiais destinados à EEFM e à Atividade Motora Não Estruturada utilizou-se o programa Microsoft Excel 2010. Foram contabilizados de 1 quando o respetivo material e espaço existem e, para além de existir, havia em quantidade suficiente tendo em conta que o número máximo de aluno por turma é de 26 alunos⁷. No caso de a escola não ter ou não existir em quantidade suficiente a cotação atribuída é de 0. Em alguns materiais não consideramos como suficiente a existência de 26 unidades uma vez que estes são trabalhados em grande grupo e não exige tanto material. Ao longo da análise é feita a referência a esses materiais. Assim, os resultados encontrados foram descritos através de frequências relativas e absolutas.

No que concerne às entrevistas, estas foram transcritas e subdivididas em categorias de análise. As categorias surgiram após a leitura pormenorizada das entrevistas onde foi possível detetar os aspetos fundamentais da mesma e, assim, gerar as categorias de análise. Esta técnica propõe analisar o que é explícito no texto para obter indicadores que permitam fazer inferências. Posteriormente, e para uma melhor análise dos dados da entrevista semiestruturada, foi utilizado o programa informático Nvivo10.

⁷ Número máximo de alunos segundo o Decreto de Lei nº 72/2013, artigo 19º.

Fases do estudo

O presente estudo teve início em outubro de 2014 com termo em junho de 2015. A tabela 4 indica as fases do presente estudo bem como o tempo dedicado a cada uma delas.

Tabela 4: Fases do estudo de investigação

Meses	Fases de Estudo
Outubro de 2014	Definição da problemática; Formulação dos objetivos e questões orientadoras.
Novembro de 2014	Recolha de bibliografia; Redação do enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada II; Início da construção dos Instrumentos para a recolha de dados: grelhas e entrevistas.
Dezembro de 2014	Validação dos Instrumentos para a recolha de dados; Recolha de dados; Início da Fundamentação teórica.
Janeiro de 2015	Finalização da recolha de dados; Transcrição das Entrevistas feitas às Diretoras; Início e finalização da Reflexão Global da PES I e II.
Fevereiro de 2015	Continuação da realização da Revisão de Literatura;
Março de 2015	Conclusão da Revisão de Literatura; Análise e apresentação dos dados.
Abril de 2015	Continuação da análise dos dados; Discussão dos dados;
Mai de 2015	Continuação da discussão dos dados; Redação das conclusões do estudo.
Junho de 2015	Finalização da realização do estudo.

Apresentação e discussão dos resultados

Nesta secção são apresentados, analisados e discutidos os dados recolhidos em cada instrumento utilizado: Grelha destinada à caracterização dos espaços, materiais e equipamentos referentes à EEFM, grelha destinada à caracterização dos espaços, materiais e equipamentos referentes à Atividade Motora não estruturada e entrevista semiestruturada aos coordenadores de Escolas do 1º CEB. Segundo Bodgan e Biklen (1994), a análise de dados provenientes dos dados obtidos através dos instrumentos utilizados tem como objetivo “aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (p. 205).

Grelhas destinadas à caracterização dos espaços, materiais e equipamentos referentes à EEFM

Materiais e equipamentos

Numa primeira etapa foram analisadas as grelhas alusivas à EEFM. Para uma melhor organização da apresentação e discussão dos dados obtidos seguem-se, na sua individualidade, os materiais que se destinam, respetivamente, aos Blocos Programáticos emanados Organização Curricular e Programas do 1º CEB (1998). As tabelas utilizadas foram divididas devido à sua colossal extensão.

Assim sendo, segue-se na *tabela 5* os materiais do Bloco Programático 1 – Perícia e Manipulação:

Tabela 5: Materiais do Bloco Programático 1 - Perícia e Manipulação

Materiais	Bolas de esponja		Minibolas Gímnicas		Bolas Gímnicas		Minibolas de Basquetebol		
	Escolas	Existe	Quantidade	Existe	Quantidade	Existe	Quantidade	Existe	Quantidade
Escola 1	1	1	0	0	0	1	0	0	0
Escola 2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Escola 3	1	1	0	1	0	1	0	0	0
Escola 4	1	1	0	1	0	1	0	0	0
Escola 5	1	1	1	0	0	1	0	0	0
Total		80%	20%	40%	0%	80%	0%	0%	0%

Tabela 5: Continuação dos Materiais do Bloco Programático 1 - Perícia e Manipulação

Materiais	Bolas de Basquetebol		Minibolas de voleibol		Bolas de voleibol		Minibolas de Futebol		
	Escolas	Existe	Quantidade	Existe	Quantidade	Existe	Quantidade	Existe	Quantidade
Escola 1	1	1	0	0	0	1	0	1	0
Escola 2	1	1	0	0	0	1	0	0	0
Escola 3	1	1	0	0	0	1	0	1	0
Escola 4	1	1	0	0	0	1	1	0	0
Escola 5	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Total		80%	0%	0%	0%	100%	20%	40%	0%

Tabela 5: Continuação dos Materiais do Bloco Programático 1 - Perícia e Manipulação

Materiais	Bolas de Futebol		Arcos		Raquetes		Cordas		Balões	
	Existe	Quantidade	Existe	Quantidade	Existe	Quantidade	Existe	Quantidade	Existe	Quantidade
Escola 1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0
Escola 2	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0
Escola 3	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0
Escola 4	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0
Escola 5	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0
Total	100%	0%	100%	100%	80%	60%	100%	60%	0%	0%

Observando as mesmas, podemos verificar que, à exceção dos arcos, grande parte dos materiais destinados a este bloco não são suficientes para que o Professor possa trabalhar ao mesmo tempo com todos os seus alunos⁸. Estamos perante um Bloco que, segundo o Ministério da Educação (1998) é maioritariamente trabalhado em concurso individual, neste caso concluímos que as escolas investigadas não possibilitam o mesmo. No geral, a Escola 2 é a que possui menos materiais para este Bloco Programático e apenas os arcos possibilitam, nesta escola, um trabalho em concurso individual. Em contrapartida, a Escola 3 é das cinco escolas a que apresenta mais material para este bloco e com a quantidade dita de suficiente. Todas as escolas, sem exceção, possuem bolas de voleibol (apenas a Escola 4 em quantidade suficiente), bolas de futebol (nenhuma escola em quantidade suficiente), arcos (todas as Escolas possuem a quantidade suficiente para o concurso individual) e cordas (apenas 3 Escolas apresentam quantidade suficiente).

Podemos, de igual modo, verificar que a preocupação de apetrechar as escolas com bolas de diferentes tamanhos está um pouco afastada da realidade e das vantagens que estas proporcionam no que diz respeito a este Bloco Programático.

⁸ Se considerarmos o número máximo de alunos atribuídos por lei a cada turma, ou seja, 26 alunos.

Se verificarmos o estudo realizado pelo Centro de Formação de Professores de Oliveira de Azeméis – Caracterização da Prática da Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico em Oliveira de Azeméis – concluímos, de igual modo, que os arcos e as cordas são o material que se encontram em maior quantidade em todas as escolas.

No que concerne ao Bloco Programático 2 – Deslocamentos e Equilíbrios - os resultados obtidos foram os que se seguem na tabela 6:

Tabela 6: Materiais do Bloco Programático 2: Deslocamentos e Equilíbrios

Materiais	Colchões		Trampolim Reuther		Espaldares		Barras		
	Escolas	Existe	Quantidade	Existe	Quantidade	Existe	Quantidade	Existe	Quantidade
Escola 1	1	1	0	0	0	0	0	1	1
Escola 2	1	1	0	0	0	1	1	0	0
Escola 3	1	1	1	0	0	0	0	1	0
Escola 4	1	1	0	0	0	1	1	0	0
Escola 5	1	1	0	1	1	0	0	0	0
Total	100%	100%	20%	20%	20%	40%	40%	40%	20%

Tabela 6: Continuação Materiais do Bloco Programático 2 - Deslocamentos e Equilíbrios

Materiais	Caixa de saltos		Plinto		Arcos		Obstáculos de altura e comprimento		
	Escolas	Existe	Quantidade	Existe	Quantidade	Existe	Quantidade	Existe	Quantidade
Escola 1	1	0	0	0	0	1	1	1	1
Escola 2	1	0	0	0	0	1	1	0	0
Escola 3	1	0	0	0	0	1	1	0	0
Escola 4	1	0	0	0	0	1	1	1	1
Escola 5	1	0	0	0	0	1	1	0	0
Total	100%	0%	0%	0%	0%	100%	100%	40%	40%

Tabela 6: Continuação Materiais do Bloco Programático 2- Deslocamentos e Equilíbrios

Materiais	Skate		Patins		Banco Sueco		Cordas	
	Escolas	Existe	Quantidade	Existe	Quantidade	Existe	Quantidade	Existe
Escola 1	0	0	1	0	0	0	1	1
Escola 2	0	0	1	0	0	0	1	0
Escola 3	0	0	1	0	1	1	1	1
Escola 4	0	0	1	0	1	1	1	0
Escola 5	0	0	1	0	1	1	1	1
Total	0%	0%	100%	0%	60%	60%	100%	60%

Tabela 6: Continuação Materiais do Bloco Programático 2 - Deslocamentos e Equilíbrios

Materiais	Tijolos		Delimitadores/Cones	
	Escolas	Existe	Quantidade	Existe
Escola 1	1	0	1	1
Escola 2	0	0	1	0
Escola 3	0	0	1	1
Escola 4	1	0	1	0
Escola 5	0	0	1	1
Total	40%	0%	100%	60%

Mais uma vez, a Escola 2 é a que apresenta menos material para este Bloco Programático destacando-se, neste caso, a escola 4 que possui mais material e em quantidade suficiente.

Como podemos verificar nas tabelas apresentadas, nenhuma das escolas possui caixa de saltos. Desta forma, o objetivo 6.1 do Programa e Organização Curricular de EEFM: “Saltar em comprimento, após curta corrida de balanço e chamada a um pé numa zona elevada, com receção a pés juntos num colchão ou caixa de saltos” (Ministério da

Educação, 1998) poderá ser cumprido mas apenas com auxílio de um colchão e não com caixa de saltos. O mesmo acontece com o Skate e com o Plinto que não fazem parte dos inventários das escolas. Como tal, fica a dúvida se os seguintes objetivos são cumpridos no final do 1º CEB:

Em concurso individual, deslizar sentado ou deitado (ventral), em prancha, sobre o **Skate**, após impulso das mãos ou dos pés, mantendo o equilíbrio (pág. 51);

Saltar para um plano superior (mesa ou **plinto**), após chamada a pés juntos, apoiando as mãos para se sentar, ou apoiar os pés ou os joelhos (pág. 50).

Mais uma vez os arcos são apontados como o material que existe em todas as escolas do presente estudo assim como apresentam a quantidade suficiente para se poder trabalhar em concurso individual. Para além da existência total dos arcos e cordas podemos, de igual forma observar que todas as escolas possuem Patins e delimitadores/cones fundamentais para este Bloco Programático. Embora exista em quantidade insuficiente, as cinco escolas apresentam em média cinco pares de patins, tal facto vem ao encontro do referido pelo Ministério da Educação (1992) que considera que não é possível colocarmos todos os alunos a utilizar este material ao mesmo tempo por motivos de organização e também de segurança. Com a mesma finalidade surgem os cones/delimitadores que de um modo geral são fundamentais para uma melhor organização das atividades, são úteis para delimitar os espaços por onde podem deslocar os alunos, permitem desenvolver habilidades e formar percursos e circuitos.

No estudo do Centro de Formação de Professores de Oliveira de Azeméis, constatou-se que, numa amostra de 27 escolas apenas existe 23 pares de patins e 14 colchões.

No que diz respeito ao Bloco 3 – Ginástica - os dados obtidos nas cinco escolas investigadas foram os que se apresentam na tabela 7:

Tabela 7: Materiais do Bloco Programático 3 - Ginástica

Materiais	Colchões		Plinto		Arcos		Espaldar	
	Existe	Quantidade	Existe	Quantidade	Existe	Quantidade	Existe	Quantidade
Escola 1	1	0	0	0	1	1	0	0
Escola 2	1	0	0	0	1	1	1	1
Escola 3	1	1	0	0	1	1	0	0
Escola 4	1	0	0	0	1	1	1	1
Escola 5	1	0	0	0	1	1	0	0
Total	100%	20%	0%	0%	100%	100%	40%	40%

Tabela 7: Continuação Materiais do Bloco Programático 3 – Ginástica

Materiais	Barra		Cordas		Boque		Banco sueco	
	Existe	Quantidade	Existe	Quantidade	Existe	Quantidade	Existe	Quantidade
Escola 1	0	0	1	1	0	0	0	0
Escola 2	0	0	1	0	0	0	0	0
Escola 3	0	0	1	1	0	0	1	1
Escola 4	0	0	1	0	0	0	1	1
Escola 5	0	0	1	1	0	0	1	1
Total	0%	0%	100%	60%	0%	0%	60%	60%

Tabela 7: Continuação Materiais do Bloco Programático 3 – Ginástica

Materiais	Minibola Gímnic		Bola Gímnic		Trampolim Reuther	
	Existe	Quantidade	Existe	Quantidade	Existe	Quantidade
Escola 1	0	0	1	0	0	0
Escola 2	0	0	0	0	0	0
Escola 3	1	0	1	0	0	0
Escola 4	1	0	1	0	0	0
Escola 5	0	0	1	0	1	1
Total	40%	0%	80%	0%	20%	20%

Concluimos que, mais um vez e porque estamos perante as mesmas escolas, os arcos assumem-se como materiais que possibilitam ao professor trabalhar em concurso individual com os seus alunos. Os espaldares e os bancos suecos existem em pouca quantidade (em duas escolas e em três escolas respetivamente) ficando um pouco longe do que seria idealizado. Neste sentido os seguintes objetivos (por exemplo), saltar para o espaldar, apoiando simultaneamente os pés e as mãos (...) com receção equilibrada ou então, combinar posições de equilíbrio estático (...) no banco sueco (Ministério da Educação, 1998) só poderão ser realizados através de sequências adequadas tal como sugere o Ministério da Educação (1998) e, no caso das restantes escolas que não possuem este material os professores terão de determinar outras estratégias para colmatar estas falhas ou então, os objetivos não são atingidos. De referir que para a qualificação de suficiente no espaldar e no banco sueco definimos como a existência de pelo menos dois em cada escola. Um outro dado importante que devemos salientar é a existência de colchões em todas as escolas. Neste Bloco Programático, principalmente, é de extrema importância o material de aprendizagem supracitado uma vez que numa fase inicial (3º ano) existe uma série de habilidades que incorporam o auxílio do mesmo para uma maior segurança. Embora não exista em grande quantidade na maioria das escolas para o

trabalho individual com os alunos, estas habilidades devem de ser trabalhadas através de percursos que integram as várias habilidades deste Bloco Programático. Esta realidade foge um pouco aos resultados obtidos no estudo realizado pelo Centro de Formação de Professores de Oliveira de Azeméis – Caracterização da Prática da Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico em Oliveira de Azeméis – que numa amostra de 27 escolas apenas 7 escolas possui colchões, perfazendo um total de 14 colchões.

O Trampolim de Reuther não se encontra claro no Programa e Organização Curricular (1998), no entanto, existem objetivos que referem o plano inclinado, como por exemplo: Cambalhota à frente num plano inclinado (Ministério da Educação, 1998). Desta forma, achamos que o mais indicado seria utilizar este material para que o objetivo fosse melhor atingido. Apenas a Escola 5 possui este material que facilita todos os objetivos que enunciam o plano inclinado. Consideramos como suficiente a existência de pelo menos uma unidade deste material.

De referir que em nenhuma das escolas estão presentes o Plinto (como já foi referido), a Barra e o Boque. Ao longo da Organização Curricular e Programas, muitos são os objetivos que devem ser atingidos através deste material de aprendizagem, no entanto, podemos verificar que estas escolas não se encontram preparadas e não dão condições suficientes aos professores para que este Bloco Programático possa ser cumprido na íntegra.

Por fim, verificamos que a existência de Bolas Gímnicas é muito reduzida. Corroborando com esta realidade o estudo comparativo a que nos temos vindo a referir conclui que num total de 27 escolas existe apenas 32 bolas gímnicas. Na Escola 2 não existe este material o que condiciona, por exemplo, o seguinte objetivo específica deste bloco “rolar a bola sobre diferentes superfícies do corpo, controlando o seu movimento pelo ajustamento dos segmentos corporais” (Ministério da Educação, 1998). Pode existir nas restantes escolas este tipo de material, no entanto, e mais uma vez indo ao encontro do seguinte objetivo, nenhum professor poderá optar pelo concurso individual e não poderá desenvolver este objetivo mantendo toda a turma a trabalhar ao mesmo tempo com vista ao mesmo objetivo. A escola 4 é a que apresenta mais material para este bloco.

Quanto ao Bloco 4 – Jogos - os dados obtidos foram os apresentados na tabela 8:

Tabela 8: Materiais do Bloco Programático 4 - Jogos

Materiais	Minibolas Gímnicas		Bolas Gímnicas		Minibolas de Futebol		Bolas de Futebol	
	Escolas	Existe	Quantidade	Existe	Quantidade	Existe	Quantidade	Existe
Escola 1	0	0	1	1	1	1	1	1
Escola 2	0	0	0	0	0	0	1	1
Escola 3	1	1	1	0	1	1	1	0
Escola 4	1	1	1	1	0	0	1	1
Escola 5	0	0	1	1	0	0	1	1
Total	40%	40%	80%	60%	40%	40%	100%	80%

Tabela 8: Continuação Materiais do Bloco Programático 4 – Jogos

Materiais	Minibolas de Voleibol		Bolas de Voleibol		Minibolas de Râguebi		Bolas de Râguebi	
	Escolas	Existe	Quantidade	Existe	Quantidade	Existe	Quantidade	Existe
Escola 1	0	0	1	1	0	0	0	0
Escola 2	0	0	1	0	0	0	0	0
Escola 3	0	0	1	0	0	0	0	0
Escola 4	0	0	1	1	0	0	0	0
Escola 5	0	0	1	1	0	0	0	0
Total	0%	0%	100%	60%	0%	0%	0%	0%

Tabela 8: Continuação Materiais do Bloco Programático 4 - Jogos

Materiais	Minibolas de Basquetebol		Bolas de Basquetebol		Bolas de ténis		Bolas de espuma	
	Existe	Quantidade	Existe	Quantidade	Existe	Quantidade	Existe	Quantidade
Escola 1	0	0	1	1	1	1	1	1
Escola 2	0	0	1	0	0	0	0	0
Escola 3	0	0	1	1	0	0	1	0
Escola 4	0	0	1	1	1	1	1	1
Escola 5	0	0	0	0	0	0	1	1
Total	0%	0%	80%	60%	40%	40%	80%	60%

Tabela 8: Continuação Materiais do Bloco Programático 4 - Jogos

Materiais	Raquetes		Balizas		Balões		Caixa de saltos	
	Existe	Quantidade	Existe	Quantidade	Existe	Quantidade	Existe	Quantidade
Escola 1	1	1	1	1	0	0	0	0
Escola 2	0	0	0	0	0	0	0	0
Escola 3	1	1	0	0	0	0	0	0
Escola 4	1	1	1	1	0	0	0	0
Escola 5	1	1	1	1	0	0	0	0
Total	80%	80%	60%	60%	0%	0%	0%	0%

Tabela 8: Continuação Materiais do Bloco Programático 4 - Jogos

Materiais	Material Salto em Altura		Testemunhos		Arcos		Coletes	
	Escolas	Existe	Quantidade	Existe	Quantidade	Existe	Quantidade	Existe
Escola 1	0	0	0	0	1	1	1	0
Escola 2	0	0	1	0	1	1	0	0
Escola 3	0	0	0	0	1	1	0	0
Escola 4	0	0	0	0	1	1	1	1
Escola 5	0	0	0	0	1	1	1	1
Total	0%	0%	20%	0%	100%	100%	60%	40%

Tabela 8: Continuação Materiais do Bloco Programático 4 - Jogos

Materiais	Redes		Cesto Portátil	
	Escolas	Existe	Quantidade	Existe
Escola 1	0	0	0	0
Escola 2	0	0	0	0
Escola 3	0	0	0	0
Escola 4	1	1	0	0
Escola 5	1	1	0	0
Total	40%	40%	0%	0%

Relativamente à variedade de tamanhos e pesos das bolas das respetivas modalidades, podemos verificar que, tal como já foi mencionado, as escolas não se preocupam em apetrechar as suas escolas com o mesmo. Verificamos também que, as bolas, no geral, não são suficientes para que o professor possa trabalhar em concurso individual com os seus alunos. Observamos, de igual modo, que no estudo realizado pelo

Centro de Formação de Professores de Oliveira de Azeméis – Caracterização da Prática da Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico em Oliveira de Azeméis – as bolas de basquetebol, futebol, ténis, voleibol e as gímnicas são as que existe em maior quantidade, no entanto, neste estudo não nos é possível verificar se o tamanho das bolas varia. No entanto, neste Bloco tal como refere o Ministério da Educação (1998), o trabalho é realizado em jogos coletivos e, como tal, não há necessidade de existir um número de material igual ao número de alunos (pelo menos 26). Assim, consideramos como quantidade suficiente as escolas que possuem pelo menos 2 unidades de cada material (bolas, raquetes, arcos, testemunhos). Numa turma composta por o número máximo de alunos (26 alunos) pode ser dividida em duas equipas. O que podemos verificar relativamente a este material é que todas possuem arcos, bolas de futebol e bolas de voleibol. Sendo que todas possuem em quantidade suficiente apenas os arcos. Podemos verificar também que a Escola 2 apenas possui em quantidade suficiente os arcos e as bolas de futebol, manifestando-se, mais uma vez, uma escola com poucos recursos mesmo que estes sejam trabalhados em jogos coletivos.

Relativamente aos coletes, apontamos como suficientes as escolas que têm pelo menos 13 coletes (permite a formação de duas equipas). Face a este critério, só as Escolas 4 e 5 é que possuem este material em quantidade suficiente sendo que a Escola 2 e 3 não possuem sequer este material.

No que concerne às redes, consideramos como suficientes todas as escolas que possuam pelo menos uma unidade deste material. Apesar de apenas uma das escolas possuir uma rede de voleibol (Escola 5), a escola 4 contém apenas rede de ping-pong. Na primeira escola o professor poderá optar por um jogo em que toda a turma participa. Na escola com rede de ping-pong apenas poderá optar por pequenos jogos e os restantes alunos participarem noutras atividades.

Quanto às balizas consideramos que era necessário, no mínimo, 2 unidades para que pudesse existir o trabalho em equipas. Assim sendo, apenas as Escolas 1, 4 e 5 é que dão a possibilidade de os alunos e professores usufruírem de balizas. Assim, jogos coletivos como o futebol e o futsal podem ser trabalhados.

Por fim, podemos verificar nas grelhas supracitadas que, materiais como as bolas de rãguebi, minibolas de rãguebi, minibolas de voleibol, minibolas de basquetebol, balões, caixa de saltos, material salto em altura e cesto portátil não estão disponíveis em nenhuma das escolas investigadas.

No que diz respeito ao Bloco 5 – Patinagem – obtivemos os resultados apresentados na tabela 9:

Tabela 9: Materiais do Bloco Programático 5 - Patinagem

Materiais	Patins		Skate	
	Escolas	Existe	Quantidade	Existe
Escola 1	1	0	0	0
Escola 2	1	0	0	0
Escola 3	1	0	0	0
Escola 4	1	0	0	0
Escola 5	1	0	0	0
Total	100%	0%	0%	0%

Em todas as Escolas existe Patins mas em nenhuma delas há «skate». Desta forma, e atendendo ao bloco programático em análise, o seguinte objetivo não poderá ser trabalhado em nenhuma das escolas “Em concurso ou em exercício individual, deslizar com os dois pés sobre o «skate» após impulso de um ou outro pé, realizando um trajeto com mudanças de direção e curvas, mantendo o equilíbrio” (Ministério da Educação, 1998, p. 62).

Consideramos como quantidade suficiente para os patins as escolas que possuem, pelo menos 10 pares uma vez que é um material que, para uma maior segurança da turma, não pode ser utilizado ao mesmo tempo por todos os alunos. O que acontece é que nenhuma escola possui esta quantidade. Apenas a escola 3 tem 9 pares que poderá eventualmente permitir ao professor trabalhar este bloco dividindo a turma por áreas sendo uma delas a Patinagem. Nas restantes escolas o trabalho neste bloco é muito

dificultado e a maioria os professores não devem desenvolver este bloco tendo como motivo a falta de condições materiais. Este bloco apresenta-se apenas no 3º e 4º ano de escolaridade (Ministério da Educação, 1998) e segundo o mesmo pode ser trabalhado através de exercícios individuais, percursos, jogos de perseguição ou estafeta cumprindo sempre as regras de segurança.

Face ao Bloco 6 – Atividades Rítmicas Expressivas – trata-se de um bloco que deve ser trabalhado do 1º ao 4º ano do 1ºCEB e pode ser efetuado em concurso individual, a pares e em grupo com ambiente musical adequado (Ministério da Educação, 1998, p. 64). Assim, materiais como as colunas e o aparelho musical são fundamentais para que possam ser dadas as devidas oportunidades aos alunos. Vejamos os resultados das cinco escolas apresentados na tabela 10:

Tabela 10: Material do Bloco Programático 6 - Atividades Rítmicas e Expressivas

Materiais	Colunas		Aparelho Musical	
	Escolas	Existe	Quantidade	Existe
Escola 1	1	1	1	1
Escola 2	1	1	1	1
Escola 3	1	1	1	1
Escola 4	1	1	1	1
Escola 5	1	1	1	1
Total	100%	100%	100%	100%

Como podemos observar, todas as escolas possuem colunas e aparelho musical em quantidades suficientes. Neste bloco programático entendemos por quantidade suficiente (não sendo demasiado exigentes) todas as escolas que tiverem pelo menos um aparelho musical e um par de colunas. Apesar de na mesma escola haver a possibilidade de existir duas turmas ao mesmo tempo a exercer a aula de EEFM achamos que, dentro da escola, deve de haver a preocupação, entre os professores, de não se trabalhar o

mesmo Bloco ao mesmo tempo. Isto possibilita e disponibiliza material “suficiente” para cada turma.

No que concerne ao Bloco 7 – Percursos da Natureza – podemos verificar que é um bloco trabalhado ao longo de todo o 1º ECB em concurso individual ou através da formação de equipas. Na Organização Curricular e Programas (1998) não estão bem explícitas os materiais a utilizarem neste Bloco para além dos mapas. No entanto, como este bloco é essencial no trabalho da orientação do aluno achamos por bem colocar a bússola, um instrumento orientador. Seguem-se os resultados na tabela 11:

Tabela 11: Materiais do Bloco Programático 7 - Percursos da Natureza

Materiais	Bússola		Mapas	
	Escolas	Existe	Quantidade	Existe
Escola 1	0	0	0	0
Escola 2	1	0	0	0
Escola 3	0	0	0	0
Escola 4	0	0	0	0
Escola 5	0	0	0	0
Total	20%	0%	0%	0%

Neste Bloco Programático, os materiais existentes são quase nulos à exceção da escola 2 que possui uma bússola. Consideramos nestes itens como quantidade suficiente a existência de pelo menos 2 mapas ou bússolas. Como podemos observar, nenhuma escola contém mapas nem percursos com sinais informativos simples para EEFM. Estes mapas devem de ser concretizados pelos professores. Estes resultados levam-nos a acreditar que este Bloco Programático não é trabalhado nestas escolas retirando às crianças a possibilidade de adquirirem e desenvolvem habilidades como trepar, correr e saltar com foco no respeito pelo Ambiente e o desenvolvimento do sentido de orientação (Ministério da Educação, 1992).

Por fim, no Bloco 8 – Natação – os resultados obtidos foram os demonstrados na tabela12:

Tabela 12: Materiais do Bloco Programático 8 - Natação

Materiais	Braçadeiras		Cintura		Barbatanas		
	Escolas	Existe	Quantidade	Existe	Quantidade	Existe	Quantidade
Escola 1		0	0	0	0	0	0
Escola 2		0	0	0	0	0	0
Escola 3		0	0	0	0	0	0
Escola 4		0	0	0	0	0	0
Escola 5		0	0	0	0	0	0
Total		0%	0%	0%	0%	0%	0%

Tabela 12: Continuação Materiais do Bloco Programático 8 - Natação

Materiais	Objetos flutuantes		Objetos Submersos		
	Escolas	Existe	Quantidade	Existe	Quantidade
Escola 1		0	0	0	0
Escola 2		0	0	0	0
Escola 3		0	0	1	0
Escola 4		0	0	0	0
Escola 5		0	0	0	0
Total		0%	0%	20%	0%

Sendo este Bloco Programático opcional temos, nestes resultados, a prova de que as cinco escolas não possuem material para o mesmo, à exceção da Escola 5 que, mesmo não desenvolvendo este Bloco, possui objetos submersos. De acordo com o que observamos, este Bloco Programático não é lecionado na própria Escola. Os alunos da Escola 2 e 3, nomeadamente os do 4º ano de escolaridade, assim como os alunos do 3º e 4º ano da Escola 4, têm a possibilidade de desenvolver habilidades deste Bloco com professores da área fora da escola. Os restantes alunos não têm a possibilidade de

desenvolver habilidades significativas nesta área. Tal como foi referido na Revisão de literatura e citando o Ministério da Educação (1992) a maioria das escolas não dispõe das condições necessárias para a prática de Natação. Os resultados comprovam isso mesmo. Para além de nenhuma possuir espaço próprio, piscina, nenhuma contém material para o mesmo. Denota-se aqui, a falta de apoio por parte das autarquias em apetrechar as escolas com espaços fundamentais para este bloco programático.

Em suma, verifica-se que a realidade dos materiais existentes nas escolas do 1ºCEB está um pouco afastada daquilo que seria o ideal para que as aulas de EEFM decorressem da melhor maneira. O material existente apenas permite uma organização em grande grupo deixando comprometido o desenvolvimento individual dos alunos. As conclusões retiradas desta avaliação aos materiais permite verificar que a realidade não é a esperada pela LBSD quando mencionada que “os materiais apropriados devem de ser previstos e construídos em número suficiente para permitir, em completa segurança, uma participação intensiva nos programas escolares e extracurriculares de educação Física”. Por outro lado e corroborando com o estudo realizado por Alves (2013) intitulado - Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico - estudo de caso num agrupamento de escolas do nordeste transmontano – conclui-se que há carência de materiais específicos adequados ao desenvolvimento específico de determinadas atividades. Reconhecendo as ideias mencionadas, o Relatório do Parlamento Europeu sobre o papel do desporto na educação afirma que um dos problemas identificados nesta área na União Europeia é o “financiamento inadequado das instalações, manutenção de equipamentos e materiais” (p. 15).

Por fim e recorrendo à análise documentada anteriormente escrita verificamos que as escolas não possuem o mesmo número de material nem a variedade desejada para que o programa possa ser cumprido, contrariamente a esta realidade a LBSD afirma que os materiais devem de ser igualmente previstos e proporcionados pelos estabelecimentos do 1ºCEB.

Espaços exteriores para EEFM

Para caracterizarmos os espaços exteriores destinados à prática de EEFM baseamo-nos, tal como já referimos na metodologia, nas observações feitas bem como pela terminologia utilizada pela Secretaria de Estado do Desporto (1997) e ainda pelo Gabinete de Estudos e Planeamento da Administração do Território (1990) citado por Dantas (2006). Assim sendo, obedecendo à terminologia citada podemos classificar os seguintes espaços: grande campo de jogos, polidesportivos, pistas e circuitos e espaços especiais. Através das observações foi possível verificar que existem espaços exteriores pertencentes ao recreio que são utilizados para EEFM pelos professores. Optamos, assim, por os denominar de campo de jogos sem marcações. Relativamente a esta categoria – espaços exteriores – podemos afirmar que todas as escolas possuem espaços exteriores para as aulas de EEFM apensar de, em algumas, não se destinar apenas para este fim. Esta realidade vai ao encontro da opinião de Moreira (2000) que afirma que na generalidade as escolas do 1º Ciclo possuem espaços exteriores suficientes para a recreação e a prática da atividade motora adequada às crianças que as frequentam (p.24). Vejamos na figura 3 os resultados obtidos nas cinco escolas:

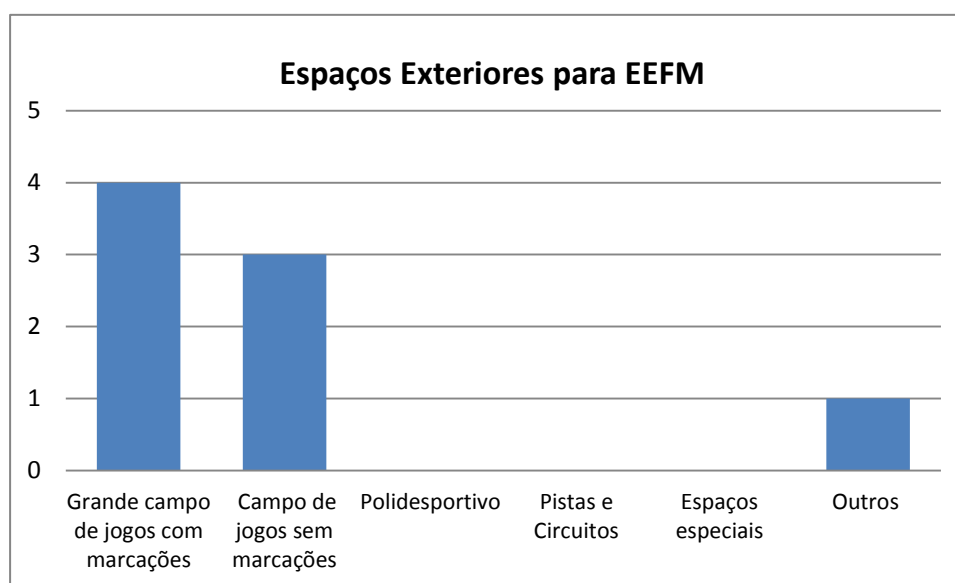


Figura 3: Espaços Exteriores para EEFM

Como podemos observar na figura 3 nenhuma escola possui polidesportivos, pistas e circuitos e espaços especiais. Em contrapartida, quatro escolas usufruem de grandes campos de jogos com marcações (Escola 1, 3, 4 e 5). A Escola 1 é a que apresenta um campo em melhores condições com piso adequado e marcações para basquetebol, futebol e voleibol. Neste espaço podemos ainda encontrar material fixo como duas balizas e quatro cestos de basquetebol. Este espaço tem a particularidade de ser usado apenas para esta área disciplinar. A escola 4 e 5 apresentam apenas marcações de futebol 11 (têm como material fixo duas balizas) e, a escola 3 com marcações para o jogo de basquetebol tendo como material fixo dois cestos. Estas três últimas, segundo as observações e registo na grelha, não têm piso adequado para a prática de EEFM. Por um lado, dois campos são cimentados e por isso escorregadio e o outro é composto por areia. No que diz respeito ao pavimento e à sua adequabilidade Moreira (2000) no seu estudo retrata a realidade presente nestas escolas ao afirmar que:

o pavimento é muitas vezes de terra, não apresentando condições mínimas de utilização, ou é em alcatrão, material pouco adequado à prática de Educação Física porque oferece atrito impedindo que as crianças possam experienciar vivências próprias da área ou que se possa utilizar o material de chão (pág. 24).

Ao contrário da Escola 1 os campos destas três escolas são espaços utilizados também para recreio e, como tal, não se destina apenas às aulas de EEFM. Sobre esta realidade e citando o mesmo autor poderemos referir que estes espaços (que são simultaneamente espaços de recreio e de aulas de EEFM) são poucos seguros. Vejamos a sua opinião:

sendo o espaço exterior simultaneamente recreio e, por isso, apresentando desníveis, zonas de implantação de árvores e outra vegetação, bancos, bicas de água, retira as poucas possibilidades que existem para as aprendizagens da Educação Física.

Relativamente aos campos de jogos sem marcações, detetamos que três escolas usufruem deles para as aulas de EFM exceto a Escola 1 e 3. São espaços que não têm qualquer tipo de material fixo e nenhum têm o pavimento apropriado, sendo eles de areia ou cimento. São espaços que são utilizados no recreio mas também para as aulas de EFM.

Os “outros” diz respeito à Escola 3 que possui um espaço no exterior com uma cobertura que serve para as aulas de EEFM nos dias de chuva, no entanto, o percurso até lá não tem qualquer proteção (cobertura) dificultando muitas vezes a deslocação do professor e respetiva turma. É um espaço também utilizado para o recreio.

Espaços interiores para EEFM

Para caracterizarmos os espaços interiores destinados à prática de EFM baseamo-nos, tal como já referimos na metodologia, nas observações foram posteriormente categorizadas de acordo com a terminologia utilizada pela Secretaria de Estado do Desporto (1997) e ainda pelo Gabinete de Estudos e Planeamento da Administração do Território (1990) citado por Dantas (2006). Assim sendo, obedecendo à terminologia citada podemos classificar os seguintes espaços nestas categorias: Ginásios ou salas gímnicas e piscina (podendo esta ser também no exterior). Após as observações achamos pertinente colocar nesta categoria os balneários, sendo estes um componente essencial na EEFM, e o Polidesportivo. Este último aparece na tipologia como um espaço existente no exterior mas face às observações consideramos como espaço interior numa das escolas. Assim sendo, segue-se a figura 4 como síntese destes espaços nas escolas investigadas:

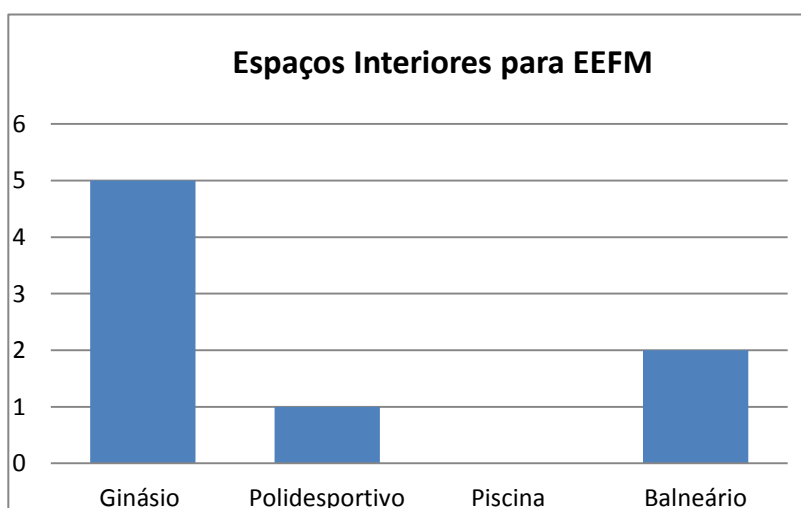


Figura 4: Espaços Interiores para EEFM

Como podemos observar todas as escolas possuem Ginásio ou Sala Gímnica para a prática de EEFM. São salas que possibilitam o desenvolvimento de competências motoras e são revestidas com pavimento apropriado. Apesar deste apetrechamento nas infraestruturas apenas dois deles se destinam apenas às aulas de EEFM (Escola 1 e 2). A Escola 1 não possui qualquer tipo de material fixo mas, em contrapartida, a escola 2 contém bancos suecos. Nas restantes escolas, estes espaços, em tempo de chuva, servem como recreio contendo materiais que comprometem a segurança das aulas de EEFM. A escola 2 e 5 contêm armários em madeira, suporte de projetores e armários para televisão inapropriados quando este espaço se destina a aulas de EEFM. A escola 4, neste espaço, usufrui de espaldares, bancos suecos e cestos de basquete que permitem o desenvolvimento e cumprimento de alguns objetivos emanados no Programa e Organização Curricular.

Apenas a Escola 1 usufrui de um espaço de dimensões bem maiores que o ginásio – polidesportivo - sem marcações e sem pavimento adequado (tijoleira). Este espaço não contém nenhum tipo de material fixo e é utilizado, não apenas para EEFM mas também para espetáculos realizados pelos alunos.

Como podemos verificar, nenhuma escola possui piscina ficando descartada a hipótese de desenvolver o Bloco Programático- Natação- na escola. Um fator importante de referir é que apenas a Escola 1 e 2 possuem balneário. Curiosamente a escola 1 é a mais recente (daí terem o cuidado de pensar nesta área curricular) e a escola 2 é a mais antiga da investigação (houve a preocupação de acompanhar a evolução da área curricular). Escolas bem mais recentes que a escola 2, como a escola 3, não possui este espaço fundamental para EEFM. No estudo realizado pelo Centro de Formação de Professores de Oliveira de Azeméis – Caracterização da Prática da Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico em Oliveira de Azeméis – num total de 27 escolas apenas 1 possui balneário. Uma exatidão preocupante quando pensamos que estamos a por em causa a higiene dos alunos.

Como forma de síntese e como conclusão à análise desta categoria recorreremos ao estudo realizado por Monteiro (1997, citado por Moreira 2000) que, de uma forma

simples, caracteriza os espaços interiores que se destinam ao desenvolvimento de competências desportivas. Assim, este autor refere que os espaços interiores:

não possuem qualidades de insonorização; nem têm as paredes necessárias para poderem ser utilizadas como alvos ou como instrumento auxiliar de aprendizagem. Os espaços de acesso a outros locais são vários e muito amplos, retirando, juntamente com as muitas janelas existentes, espaço de parede. Nesses espaços existem várias colunas, mas não existem espaços próprios que sirvam de arrecadações de material nem balneários (os quais quando existem são utilizados como arrecadações) (p. 24).

Grelhas destinadas à caracterização dos espaços, materiais e equipamentos referentes à Atividade Motora Não-Estruturada (Recreios)

Numa segunda etapa procedeu-se à análise e discussão das grelhas que visam caracterizar os espaços, materiais e equipamentos dos recreios das cinco escolas pertencentes ao distrito de Viana do Castelo. Vejamos os resultados.

Materiais e Equipamentos fixos

Relativamente aos materiais tentamos decifrar quais as escolas que possibilitam a utilização de material portátil para o recreio. Estamos a falar de materiais que são de fácil transporte e que possibilita a sua fácil manipulação e o desenvolvimento de capacidades motoras. As Escolas 1 e 2, não possibilitam a requisição de material portátil. Para melhor percebermos esta realidade, citamos os depoimentos fornecidos pelos coordenadores das respetivas escolas (1 e 2) que nos justificam este facto da seguinte maneira:

E1: Todo o tipo de material pode ir para o exterior mas tem de o professor acompanhar os alunos.

E2: Se vamos levar para o recreio automaticamente não vai haver para Educação Física.

Contrariamente a estes depoimentos, as restantes escolas (3, 4 e 5) afirmam disponibilizar materiais portáteis para o recreio. Segundo as grelhas construídas para esta análise, vejamos na figura 5 os resultados obtidos face ao tipo de materiais portáteis facultados:

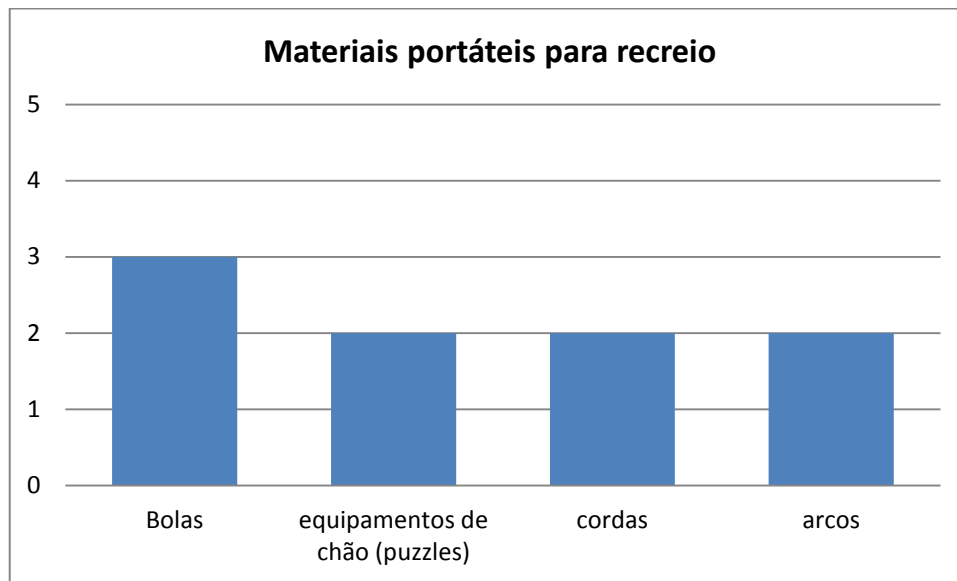


Figura 5: Material portátil para recreio

Como podemos observar, das três escolas que facilitam a utilização de materiais portáteis para os recreios, todas fornecem bolas. As restantes escolas (à exceção da escola 3) facilitam ainda a utilização de equipamentos de chão, cordas e arcos. As bolas, a avaliar pela quantidade mencionada nas grelhas, só permite o trabalho realizado em jogo, uma vez que as escolas só disponibilizam uma. Os restantes materiais existem em quantidade suficiente uma vez que as escolas identificadas possuem mais de 26 unidades. E como justifica o coordenador 4:

E4: Eles (alunos) não querem jogar todos à corda ao mesmo tempo. Eles gostam de ter liberdade para mudar e por isso acho suficientes.

Esta realidade assusta-nos se considerarmos que também é no recreio que as experiências individualizadas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das capacidades cognitivas e emocionais, devendo a escola de se preocupar em equipar os mesmos com matérias adequados à sua utilização.

Os materiais supracitados podem ser utilizados quer no recreio interior quer no exterior.

Sabemos que os espaços destinados ao recreio exterior são apetrechados com equipamentos/material fixo que constituem os parques infantis. Segundo Moreira (2000),

estes espaços podem facilmente ser reestruturados e apetrechados com material adequado e diversificado. No entanto, este estudo permite verificar que nem todas as escolas possuem as respectivas estruturas e equipamentos. Vejamos a figura 6:

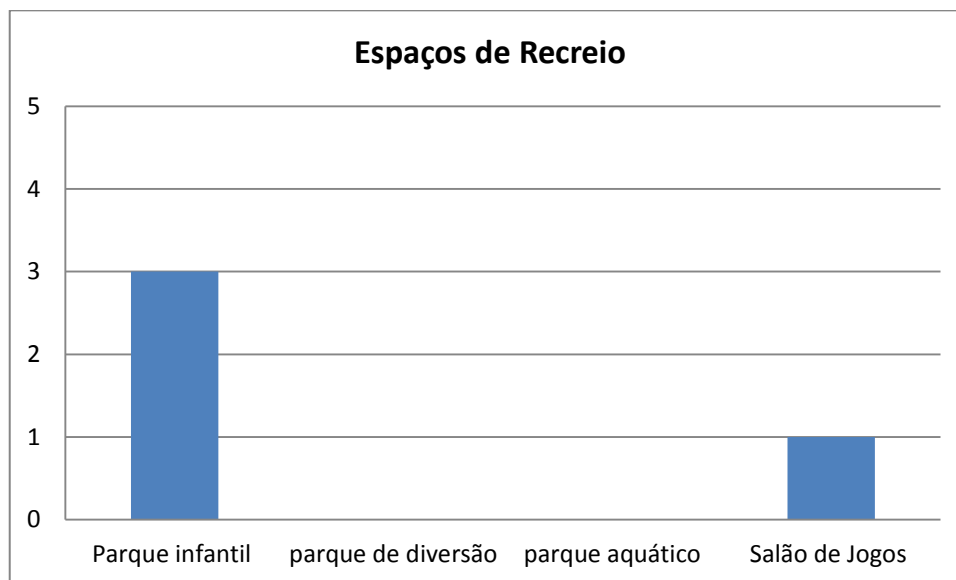


Figura 6: Espaços de Recreio

Das cinco escolas investigadas, as Escolas 1, 3 e 4 possuem Parque Infantil e a Escola 1 possui ainda um salão de jogos com matraquilhos e uma mesa de ténis de mesa. Quer isto dizer que as Escolas 2 e 5 não possuem qualquer tipo de espaço apropriado para o recreio. Sabendo que, tal como Rocha e Brito (1992) mencionam no seu estudo, o recreio e as experiências individualizadas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das capacidades cognitivas e emocionais, a escola deve de se preocupar de igual forma, em proporcionar estruturas e materiais adequados à sua utilização.

Das escolas que possuem parque infantil, os escorregas e os baloiços e as gangorras são as que existem em todas. Duas delas possuem vigas de equilíbrio, cesto de basquete e armações para trepar. Uma das escolas possui ainda túneis e uma outra dá a oportunidade dos alunos usufruírem de caixa de areia. Equipamentos que incluam elementos rotativos, como carrossel e argolas, os alvos na parede e os abrigos/cabanas não existem em nenhum parque infantil das respetivas escolas.

O estudo realizado por Serra (1997) ressalta a importância dos espaços onde a criança possa desenvolver o jogo que constitui uma mais-valia para o desenvolvimento pleno dos alunos. Relativamente ao piso, o autor refere que quanto mais a superfície tiver a capacidade de absorver a energia do impacto maior será a segurança para a criança. Por outro lado, o autor afirma ainda que há uma necessidade de apetrechar os espaços de recreio com aparelhos diversificados que, segundo Moreira (2000), oferecem um conjunto de atividades como o trepar, deslizar, equilibrar, subir descer, lançar. As seguintes atividades bem como materiais disponíveis para o recreio “permitem responder eficazmente às necessidades motoras, sociais e afetivas das crianças, constituindo igualmente um meio de promoção de um estilo de vida mais saudável e ativo” (Moreira, 2000, p. 27).

Entrevista Semiestruturada aos coordenadores de Escolas do 1º CEB

Numa terceira etapa, procedeu-se à análise das questões da entrevista semiestruturada. Depois da transcrição e leitura segue-se, com auxílio do programa Nvivo10, na sua individualidade a análise de cada categoria e, conseqüentemente, das unidades de análise.

Vejamos, na tabela 13, as devidas decomposições face à segunda parte da entrevista - recolha de dados de Expressão e Educação Físico Motora:

Tabela 13: Decomposição da Entrevista Semiestruturada em Unidades de Análise da EEFM

Expressão e Educação Físico Motora		
Espaço	Material	Planificação
Condições	Aquisição	Articulação Curricular
Utilização	Condições	Calendarização
	Requisição	Duração de Aulas

Optamos por subdividir o domínio EEFM em três categorias: espaço, material e planificação. Na tabela podemos observar que, no que concerne ao espaço, analisamos as condições e a utilização do mesmo. No material dissecamos em aquisição, condições e requisição. Por fim, na planificação abordamos temas como a articulação curricular, a calendarização e a duração das aulas.

Espaços – Condições

Nesta unidade de análise ressaltam alguns aspetos importantes relativamente aos espaços interiores e exteriores para a prática de EEFM. Os espaços exteriores de duas escolas foram construídos para recreio e não são adequados à prática de EEFM, assim como alguns espaços cobertos não são apenas utilizados para as aulas de EEFM mas também para o recreio.

Um grande entrave que algumas das escolas têm é o facto de estarem inseridas na cidade que impossibilita a utilização de materiais e a prática de EEFM no exterior. A maioria dos entrevistados admite que estamos perante escolas que, a nível de espaços,

têm boas ou razoáveis condições. Os depoimentos dos coordenadores 1 e 3 mencionam esta realidade:

E1: Em boas condições estão, porque a escola é nova e portanto estão em boas condições.

E3: (...) é razoável para a prática que temos e para aquilo que se nos pede.

Por outro lado, os mesmos afirmam que os espaços não se encontram adequados para a prática de EEFM. Aspetos como a falta de balneários, inadequabilidade do pavimento destinado à prática de EEFM e as poucas dimensões dos mesmos são apontados pelos coordenadores como fatores que tornam a prática de EEFM mais dificultada.

E2: A nível de espaços para Educação Física naturalmente que eu acho que era preciso mais espaço mas isto aqui também é uma escola que está inserida na cidade e por isso não há mais por onde eles libertarem as energias e fazerem a prática desportiva.

E4: Acho que, não sendo demasiado exigente, acho que há sempre coisas que podíamos ter mais mas temos o essencial.

E1: pavilhão não está adaptado porque o piso não é para a prática de Educação Física.

Face a todos os depoimentos supracitados temos de admitir, tal como refere Moreira (2000) a existência de espaços exteriores e interiores adequados impulsiona a prática de exercício físico e possibilita o desenvolvimento harmonioso de competências desportivas (p. 23-24). Estamos perante cinco escolas que possuem ambos os espaços embora muitos destes não sejam construídos para as aulas de EEFM. O que é certo, é que estas escolas possuem pelo menos um espaço para EEFM quer seja interior ou exterior. Esta realidade vai ao encontro do estudo feito por Rocha e Brito (1992) intitulado - Espaços para a Educação Física, proposta de reorganização das escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico - em que a maioria das escolas também possui um espaço próprio para a EEFM.

Já no estudo realizado por Dantas (2006) podemos verificar que cerca de 88% das 324 escolas da região apresentam um espaço descoberto para a realização de atividades físicas desportivas. Das 270 escolas existentes, se retirarmos as escolas do concelho de Viana do Castelo, uma vez que não possuímos informação sobre elas, 92% não detêm um espaço coberto para a realização das atividades anteriormente descritas (p. 109).

Relativamente à falta de condições como as dimensões dos espaços, falta de balneários e inadequabilidade dos pavimentos podemos debruçar no estudo realizado por Matos et al. (2013) que procurou atender à problemática dos materiais para as aulas de Educação Física na Escola Públicas de Amargosa e verificou que apenas duas escolas investigadas possuem espaços em boas condições de uso, as restantes encontram-se com piso esburacado e solto. Por outro lado, os mesmos autores sublinham que a inexistência do balneário prejudica o desenvolvimento das aulas uma vez que os alunos regressam às restantes aulas sem a higiene feita e este motivo acaba por justificar a ausência de alguns alunos nas aulas de EEFM.

Como sabemos o pavimento de um recinto é uma das características fundamentais a ter em consideração na sua utilização (Rocha & Brito, 1992). Este aspeto põe em causa a segurança. Segundo Ribeiros (1995, citado por Dantas 2006), a segurança significa o afastamento do perigo criando um sentimento de confiança mantendo-se estável a integridade de um individuo ou de um material. Assim sendo, a segurança é um problema complexo que deve ser considerado pelas escolas.

São, ao mesmo tempo, aspetos que os entrevistados dizem que devem de ser melhorados para que os mesmos se tornem mais adequados à prática de EEFM.

Espaços - Utilização

Face à utilização dos espaços de EEFM, os que se encontram no interior dos edifícios escolares são os mais utilizados pelos Professores da escola. Este facto deve-se, essencialmente às condições meteorológicas. A Escola 1 admite, embora sendo uma escola muito recente, ter um espaço interior que não tem um piso adequado e como tal evita usá-lo mas quando existe duas turmas ao mesmo tempo em aulas de EEFM e quando está a chover têm de recorrer a este espaço. Assim os espaços mais utilizados são (designados pelos mesmos) o ginásio e o polivalente. Vejamos os depoimentos que justificam a seguinte análise:

E1: Claro que já tem acontecido que há uma turma também no dito pavilhão em que o piso não é o ideal mas principalmente quando chove têm de estar todos abrigados.

E4: O que ocupamos mais é o ginásio. Fora quando está bom tempo também se ocupa.

Esta informação vai, mais uma, ao encontro do estudo realizado por Rocha e Brito (1992) que afirmam

que os espaços interiores (sala polivalente ou ginásio) têm uma utilização mais sistemática. Pelo contrário, os espaços exteriores são os menos utilizados em atividades orientadas pelos professores (p. 115-116).

Material - Aquisição

Se os espaços são entendidos como fundamentais para a EEFM, entendemos que os materiais também o são.

No que diz respeito às condições materiais para a EEFM a maioria dos coordenadores (n=3) afirmou que os materiais são suficientes e os restantes admitiram que o material não o era.

Assim sendo, surge a necessidade de perceber como de adquire os materiais. Tal como foi mencionado na fundamentação teórica, foram transferidas para os municípios (Câmaras) as atribuições de construção, manutenção e apetrechamento de estabelecimentos de ensino, nomeadamente das escolas básicas (Decreto de Lei 144/2008, art.8). Da mesma forma, os investigadores afirmaram que o material é fornecido pela Câmara Municipal e pelo Ministério da Educação. Alguns referem ainda que ao longo dos anos a aquisição era concedida por diferentes associações, sendo elas a associação de pais, programas de apoio vindo de Estados anteriores e ainda pelo espólio da Escola Sede. Com o passar do tempo muitos destes apoios foram esvanecendo mas as Escolas ainda contam com o apoio do espólio da Escola Sede. Tal facto se verifica nas grelhas já analisadas e pelo seguinte depoimento:

E2: Não somos nós que compramos e inicialmente era a camara municipal que fornecia o material para a escola, também há bastante tempo todo o material que a escola tinha era comprado pela associação de pais (...) depois houve também alguns Programas a nível do Estado.

O constrangimento para a compra do material foi unanime, a falta de verbas. Apesar de existirem tornam-se insuficientes face ao elevado custo que este material exige.

E1: Falta de verbas. Porque esses materiais (...) são extremamente caros e depois as verbas não nos permitem comprar.

Corroborando com a ideia mencionada, o Relatório do Parlamento Europeu sobre o papel do desporto na educação afirma que um dos problemas identificados nesta área na União Europeia é o financiamento inadequado das instalações, manutenção de equipamentos e materiais (p. 15)

Quando se trata da seleção para a compra de material e as suas prioridades as opiniões variam entre os coordenadores. Se por um lado há quem faça as escolhas segundo as necessidades e contrabalançando nas diferentes áreas, por outro há quem afirme que a prioridade emerge nas áreas de maior pressão (Português e Matemática).

E2: infelizmente isto é assim, teríamos como grande prioridade as áreas da parte curricular aquelas a que estamos sujeitas a mais pressão. Infelizmente as expressões iriam para segundo plano. Embora não seja algo que nos orgulhemos.

Um outro aspeto importante de referir é o facto de o coordenador 5 mencionar que as verbas especificam a área para que é destinado.

E5: (...) normalmente quando vem as verbas já vem muito específicas (...) já nos dizem que valor é que temos para cada área.

Fica por saber se realmente a escola o utiliza na sua especificidade ou se é gasto nas áreas de maior “pressão”. Se realmente há verbas, e como refere a mesma coordenadora - E5: no ano passado foi disponibilizado (...) cerca de 400 euros só para educação física – seria interessante averiguar se realmente são utilizadas para as suas especificidades.

Ao contrário da realidade supracitada (a maioria dos coordenadores afirmou que os materiais são suficientes) Bracht (2005, citado por Oliveira 2008), afirma que os professores de Educação Física deparam-se com um grande problema: a necessidade de melhor equipar as escolas com materiais adequados a esta prática. Apesar dos coordenadores afirmarem que os materiais para EEFM são suficientes, as grelhas analisadas anteriormente comprovam o contrário. Há falta de material específico para determinados Blocos Programáticos.

Material – Condições

Como já foi referido, a maioria dos coordenadores afirmam que os materiais existentes são suficientes para a prática de EEFM. Como tal os mesmos afirmam que não é necessário nenhum apetrechamento para que o Programa do 1º CEB seja cumprido.

E3: O material é suficiente

E5: Atualmente nesta escola sim. Até à um ano, dois atrás não tínhamos o... bolas, colchões, isso não tínhamos. Agora já vamos tendo alguma material.

Os que admitem que não são suficientes justificam-no pelo facto de a escola ser recente e o universo de alunos ser muito elevado (Escola1). Face às necessidades, a E2 afirma que é necessário quase todos os materiais para que se possa cumprir o Programa do 1º CEB acrescentando que atualmente os professores remedeiam as aulas de EEFM com os materiais de que dispõem. O que se comprova com as declarações efetuadas pelos mesmos:

E1: Não, não há. De momento não (...) É o terceiro ano que cá estamos praticamente sem material nenhum, as instalações e pouco mais.

E2: Acho que está um bocado aquém daquilo que era desejável.

Podemos de igual forma afirmar, tal como Monteiro (1993) citado por Moreira (2000) que o desenvolvimento da educação física depende de uma política de investimento ao nível das condições materiais (p. 39). Os materiais são fundamentais para a organização pedagógica do professor e as condições dos mesmos permite ou não a sua utilização nas aulas de EEFM.

Material – Requisição

Face ao mencionado anteriormente, emerge a preocupação de como os professores atingem os objetivos estipulados na Organização Curricular e Programas do 1º CEB nos diferentes blocos programáticos. De referir que estamos perante um regime de monodocência e, como tal, os professores lecionam todas as áreas curriculares. Como refere Moreira (2000)

O regime de monodocência impõe-se como garantia da integração dos saberes e da sua articulação, numa fase de crescimento em que a escola inicia o processo de substituição da família na sua função educadora (p. 22).

Somente na Escola 3 existe um professor destinado às expressões fugindo, assim, ao regime supracitado.

Três dos coordenadores afirmam que os Professores do 1ºCEB da sua Escola pedem materiais para esta área curricular. Curiosamente os materiais que pedem são aqueles que, segundo as grelhas já analisadas, existem em maior quantidade: cordas, arcos e cones. Em contrapartida, a ausência de bolas é sentida pelos professores. Como observamos anteriormente, este material existe em pouca quantidade que impossibilita o trabalho em concurso individual.

As seguintes declarações mostram o discurso obtido aquando da entrevista relativamente à requisição de material:

E2: Tem muito a ver com o facto de a educação física ser, neste momento, uma área de escape. Resumindo: os alunos gostam de bolas e por isso, é geralmente de bolas que nós precisamos.

E3: Sim, quando pedem, nomeadamente os professores de AEC'S e agora como temos uma distribuição curricular que implica um professor para as áreas de expressões (...). O professor faz-me chegar o material que entende fazer falta para o desenvolvimento das suas planificações e é feito o pedido à câmara municipal.

E3: Bolas, arcos, cordas.

Mencionando o estudo de Moreira (2000), no que concerne às justificações dados pelos docentes face à não lecionação da aula de EEFM, a maioria (54%) identifica a falta de materiais, meios e condições como justificação, seguindo-se a falta de tempo e espaços adequados (27%).

Planificações – Articulação Curricular

Relativamente a esta unidade de análise, pretende-se perceber até que ponto os professores do 1º CEB percebem a importância da articulação entre anos e ciclos. Segundo Serra (2004) citado por Bravo (2010) deve entender-se por articulação curricular todas as atividades promovidas pela Escola com o objetivo de facilitar a transição entre ciclos. O mesmo autor mas citado por Carvalho (2010) afirma que a articulação permite

uma função de conexão entre partes diferentes (p. 60). Completando estas ideias, a Lei de Bases do Sistema Educativo afirma que

A articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico (Decreto de lei nº 46/86 de 14 de outubro, art. 8º, nº 2).

Após a compreensão do termo e voltando à análise da entrevista, todos os coordenadores afirmam que existe articulação curricular nas suas escolas. Essa articulação existe a nível dos professores e entre os ciclos: Pré-escolar e 2º Ciclo, tal como nos mostra o seguinte depoimento:

E1: Existe. Existe essa articulação assim como existe essa articulação com os professores das AEC'S. No pré-escolar principalmente entre os meninos de 5 anos e os que estão no 1º ano. Assim como existe articulação, se houver, duas turmas do mesmo ano, os professores tentam cumprir mais ou menos a mesma planificação e andar sempre com a mesma modalidade e sempre com os mesmos conteúdos um e outro. Fazem isso não só em termos da Educação Física mas também com todo o programa.

Apesar disso, a coordenadora 4 menciona que na sua escola deveria haver ainda mais articulação conferindo-lhe assim a sua vital importância.

E4: Alguma... podia haver mais.

Apesar do importante papel conferido ao Professor, os coordenadores de departamento das escolas são agentes facilitadores da articulação curricular (Bravo, 2010). Não obstante a esta realidade, o decreto de lei 75/2008 acrescenta à ideia supracitada que

as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com o diretor devem de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente (art. 42).

Quer isto dizer, que o coordenador, os participantes ativos nesta investigação, têm um papel preponderante no que concerne à articulação curricular.

Relativamente a este assunto, no estudo elaborado por Bravo (2010) sobre as práticas de articulação curricular no 1ºCEB verificou que cerca de 80% dos professores do 1º Ciclo consideram que articulação curricular se traduz na elaboração de atividades em

conjunto. Neste mesmo estudo, os professores apontam como maiores constrangimentos a pouca abertura entre os docentes, o aumento do número de reuniões e a desvalorização das práticas dos docentes.

Planificações – Calendarização

Todos os coordenadores assumem que os professores de 1º CEB lecionam a área de EEFM embora um dos entrevistados admita que não é de uma forma sistemática.

E2: Lecionam mas não vou dizer que é de forma sistemática.

A Escola 3 onde possui um professor contratado para lecionar apenas a área de EEFM e como tal os seus alunos usufruem regularmente de aulas de EEFM. Numa outra escola existe um projeto de agrupamento em que as aulas são coadjuvadas com o 2º, 3º ciclo e secundário e como tal, há a preocupação da tão importante articulação curricular.

E5: Sim, todos nós temos no horário e para além disso, também... digamos um projeto do agrupamento temos aulas coadjuvadas com alguns colegas do 2º, 3º e secundário.

Afirmam, ainda, que as aulas para a EEFM estão previamente calendarizadas.

Para comprovar tal facto, os entrevistados afirmam, ainda, que têm evidências de como os professores lecionam a área disciplinar através das suas planificações e dossiês.

E3: Sim, estão arquivadas na plataforma do agrupamento as planificações de referência e depois cada professor tem um dossiê próprio onde são feitos os registos e no livro de ponto.

No entanto, segundo S. J. Fairclough e G. Stratton (2005, citado por Ribeiro 2014) as aulas de Educação Física ocupam uma proporção muito pequena nas horas diárias em que o aluno está acordado. Este facto põe em causa a potencialidade desta área disciplinar na atividade motora diária dos alunos.

Os professores contêm no seu horário (definido no início do ano) um tempo destinado a esta prática. Sobre este assunto, Stratton (1996, citado por Ribeiro 2014) num estudo intitulado - Estudos dos determinantes da atividade física objetivamente avaliada durante as aulas de Educação Física de 45 e 90 minutos - afirma que

na sua maioria, as escolas não disponibilizam, em número e duração, as aulas de Educação Física necessárias para alcançar as recomendações para a atividade física com o intuito de promover benefícios para a saúde (p. 54).

Esta realidade exige uma organização entre professores e os espaços disponibilizados havendo assim uma rotatividade entre eles, ou seja, as aulas de EEFM estão calendarizadas em conformidade com a disponibilidade dos espaços existentes.

Em forma de síntese, os dados apontam, segundo O Gabinete Coordenador do Desporto Escolar (1997, citado por Moreira 2000), que apenas 1/10 alunos das escolas do 1ºCEB usufruem de sessões de Educação Física, semanais e regulares orientadas por um professor.

Planificações – Duração de aulas

Como sabemos e nos afirma Moreira (2000) as aulas de EEFM estão dependentes das opções do docente apesar de esta área ser obrigatória. Dos coordenadores entrevistados a maioria afirma que durante a semana os seus professores do 1º CEB dedicam à EEFM uma hora. Apenas um coordenador menciona que em duas semanas dedicam apenas uma hora e meia.

E1: Durante a semana, no máximo uma hora.

E2: Eu penso que de duas em duas semanas atingiremos a hora e meia mas de duas em duas semanas.

Segundo o autor supracitado, a inexistência da EEFM é um facto que resulta de vários fatores entre os quais:

a valorização do intelecto em relação ao físico, a perspetivação da área como momento de recreio, a existência de clubes e academias onde as crianças poderiam realizar exercícios físicos.

Esta realidade vai ao encontro do estudo realizado por Ribeiro (2014) que afirma que em Portugal a grande maioria das escolas adota por aulas de 45 minutos e de 90 minutos de Educação Física. O mesmo autor citando um estudo realizado por McKenzie et al (2002) concluiu que 31% da aula de 45 minutos é utilizada para equipar e tomar banho. Com esta realidade torna-se evidente assumir que a duração das aulas de Expressão e

Educação Físico-Motora está longe daquilo que seria necessário para proporcionar aos alunos todos os seus benefícios. Corroborando com esta informação no estudo realizado por Moreira (2000) cerca de 40 % dos docentes indicam que a realização da atividade motora se efetua uma vez por semana e 5% menciona que realiza estas atividades sempre que necessário. Esta última leva-nos a pensar que a EEFM se restringe a facultar aos alunos um momento de descontração quando esta área é de carácter obrigatório.

Em forma de síntese, Lopes (1997) menciona, ainda que, todos os benefícios poderiam ser mais notórios caso a intensidade horária fosse mais elevada, isto reflete-se sobretudo ao nível do desenvolvimento da aptidão de resistência e da redução da gordura corporal que ficam aquém do desejado.

Da análise da entrevista obtiveram-se dados sobre a atividade motora não estruturada. Subdividimos em três categorias principais sendo elas: duração do recreio, espaços e materiais. Vejamos a tabela 14 e respetiva análise:

Tabela 14: Decomposição da Entrevista Semiestruturada em Unidades de Análise da Atividade Motora Não Estruturada

Atividade Motora Não Estruturada (Recreio)		
Duração do Recreio	Espaço	Material
	Espaço Interior	Material Portátil
	Espaço Exterior	Requisição

Na tabela verificamos que no domínio da Atividade Motora Não Estruturada (Recreio) optamos por subdividir em três categorias, sendo elas, a duração do recreio, espaço e material. No espaço analisamos o espaço interior e exterior e no material abordamos o material portátil e a sua requisição.

Duração do Recreio

Se nos basearmos no tempo que têm apenas para o recreio, não contando com o tempo da hora do almoço, os alunos das escolas usufruem, por dia, de uma hora de recreio, ou seja, no final de uma semana os alunos usufruem apenas de cinco horas de recreio.

Na hora do almoço, os alunos ainda podem usufruir de algum tempo livre quando terminam o almoço atempadamente.

E3: Eles têm todos os dias trinta minutos de manhã. À tarde têm trinta minutos após as atividades curriculares e enquanto não se iniciam as AEC'S.

E5: Recreio, recreio ... uma hora e meia de almoço mais uma. Cerca de duas horas e meia. No almoço nunca é uma hora e meia... portanto temos uma hora mais meia, meia. No total serão duas horas.

De todo o tempo que o aluno é obrigado a permanecer na escola, uma hora de recreio será suficiente para os alunos? Sobre esta realidade realçamos uma citação recente do Psicólogo Eduardo Sá que retrata bem o nosso ponto de vista:

Uma escola ideal seria (...) uma escola que tivesse, inevitavelmente, recreios maiores e onde a parte da tarde fosse preenchida com atividades que ajudem as crianças a serem expressivas, como educação física ou expressão dramática. Se as crianças não forem expressivas, não sabem pensar. É muito bom que as pessoas tenham noção disso, que vivemos num mundo estranho onde o número é mais credível do que a palavra; a nossa saúde mental depende do bom uso que fazemos da palavra.

Espaços – Espaços Exteriores

Relativamente a esta unidade de análise, todas as escolas possuem espaços exteriores destinados ao recreio.

Apenas três das escolas usufruem de espaços com grandes dimensões face número de alunos que possuem e como tal propícias ao desenvolvimento de competências motoras. Quando as condições climatéricas não são favoráveis, estes espaços não são adequados uma vez que muitos deles são em areia e nos dias posteriores não existe condições para os alunos usufruírem do espaço.

Por outro lado, a escola 2 assume que o espaço de recreio exterior não é adequado, detém dimensões reduzidas e não é propício ao desenvolvimento de competências motoras.

E2: A dimensão é reduzida e nós ambicionamos sempre melhor.

Para além destes aspetos, três coordenadores, escola 2,3 e 4 respetivamente, referem ainda que as condições de segurança são poucas uma vez que estamos perante espaços com pisos cimentados e escorregadios.

E3: Em bom estado estão. São novos! Se calhar em condição de pisos, o piso exterior por vezes é um pouco escorregadio mas os espaços estão em excelentes condições.

A Escola 2 é muito antiga e situa-se na cidade. É um espaço que não foi construído propriamente para recreio e, como tal, não reúne as condições necessárias nem os espaços adequados para o mesmo.

E2: Ele não foi construído propriamente como recreio. É um espaço em que os miúdos podem estar lá fora mas (...) não há cultura de se fazer um recreio.

Dois coordenadores, escola 4 e 5, admitem que existe alguns aspetos que devem de ser melhorados como é o caso das redes das balizas e a remarcação de alguns jogos nos espaços de recreio exterior.

Esta realidade vai ao encontro do estudo realizado por Moreira (2000) onde afirma que os recreios são espaços essencialmente pouco diversificados e superlotados (principalmente nas grandes cidades), os quais podem conduzir à marginalização de algumas crianças e favorecer comportamentos antissociais (p. 25).

Espaços – Espaço Interior

Do mesmo modo que existem espaços exteriores em todas as escolas destinados ao recreio, também existem espaços cobertos para o mesmo. Estes espaços não são propriamente apenas destinados para o recreio. Somente duas escolas possuem espaços que foram construídos para esta finalidade, sendo eles a Escola 1 e 5. Apenas a Escola 1 possui um recreio coberto de grandes dimensões e que possibilita o desenvolvimento de competências motoras. As restantes escolas não são propícias a tal e os coordenadores descrevem estes espaços como exíguos. Por outro lado, espaços como os denominados de Ginásios, Polivalentes e mesmo as salas e corredores são utilizados para este fim. Tais evidências estão patentes nas seguintes afirmações:

E1: Claro que há os espaços cobertos que sim, são suficientes (...).

E3: O espaço interior, se as condições atmosféricas não o permitirem, é exíguo porque só temos o polivalente e os corredores.

Esta realidade assume-se como preocupante se considerarmos que o recreio oferece às crianças oportunidades regulares de atividade física (Ridgers et al., 2006).

Material – Material Portátil

Ao analisarmos esta unidade de análise, verificamos que a maioria das escolas investigadas disponibiliza material portátil para o recreio e que estes são suficientes para as necessidades dos alunos.

Por outro lado, a Escola 1 e 2 não disponibiliza material portátil para o recreio a não ser que um Professor necessite de trabalhar algo e possua permissão para tal. O material que muitas vezes se vê no recreio destas escolas, nomeadamente as bolas, são materiais que os alunos trazem de casa. Vejamos as declarações dos mesmos:

E2: Não. Se vamos levar para o recreio automaticamente não vai haver para educação física.

E4: Existe. Por exemplo eles no recreio usam as cordas. As funcionárias têm ordem para isso. Por isso que houve, agora, a necessidade de repor cordas, porque elas era muito usado.

Material – Requisição

A Escola 1 afirmou que a possibilidade de requisitar material para o recreio tem de ser sempre à responsabilidade de um Professor. Por outro lado a Escola 2 assume:

E2: Nós nunca pensamos em fazer-lo.

Em contrapartida os coordenadores das restantes escolas afirmam que dadas as dimensões das escolas e dos alunos existentes não é necessário existir uma requisição formal, tendo um papel fundamental todo o corpo não docente que supervisiona os recreios. Apresentam-se alguns depoimentos que nos comprovam o supracitado:

E1: Cada professor tem uma grelha onde põe o material que precisa e entrega de seguida mas isso tem de haver sempre um professor a fazer e ficar responsável.

E3: Dada a dimensão pequena da escola não há necessidade de fazer uma requisição formal. Nós sabemos onde está o material, o professor ou funcionário que está com esses alunos, chega ali pega no material responsabilizando-se, como está no regulamento interno, a colocar lá o material devidamente guardado e em bom estado.

Em jeito de síntese, terminamos a análise da categoria dos recreios explicitando uma reflexão para uma organização ideal que deveria ser observada nas Escolas do 1ºCEB relativamente aos recreios:

Querem melhorar o rendimento escolar? Estiquem os recreios! (Eduardo Sá)

Conclusões

Nesta secção apresentam-se as conclusões retiradas do estudo de investigação, as suas limitações e as suas implicações para a prática pedagógica/profissional. Constatam-se na mesma forma nesta secção as considerações finais que visam refletir sobre todo o processo desenvolvido no presente relatório de estágio.

Conclusões do Estudo

Segundo Coutinho (2011), a conclusão constitui uma reflexão sobre os resultados encontrados. Acrescenta ainda que nesta reflexão devem-se discutir os resultados obtidos por referência às questões empíricas, hipóteses ou previsões iniciais.

Assim sendo, as principais conclusões do presente estudo de investigação encontram-se organizadas segundo as questões enumeradas no segundo capítulo, nomeadamente, na pertinência do estudo. As respostas dadas são baseadas nos resultados obtidos nas entrevistas semiestruturadas e da caracterização realizada às escolas investigadas. Segue-se, na sua individualidade, os resultados obtidos através das seguintes questões:

De que forma os materiais existentes na escola para a prática de Expressão e Educação Físico-Motora são suficientes para que os objetivos do Programa sejam atingidos?

Com esta investigação, facilmente percebemos (através das grelhas) que os materiais das escolas investigadas não são suficientes para a prática de EEFM. Vejamos as principais conclusões retiradas das grelhas face a este ponto:

- As grelhas analisadas concluem que os professores do 1ºCEB das cinco escolas investigadas só possuem em número suficiente para trabalhar em concurso individual, todos ao mesmo tempo ao seu comando os arcos e as cordas;

- Nenhuma escola investigada possui plinto, «skate», barra, boque, caixa de saltos, balões, minibolas de voleibol, basquetebol e rãguebi, bolas de rãguebi, material para salto em altura, cestos portáteis, mapas com possíveis percursos e material de natação;

- A Escola 2 é a que apresenta menor número e diversidade de materiais;

- A Escola 4 é a que apresenta mais diversidade e quantidade suficiente de materiais;
- Em todas as escolas investigadas só existe material suficiente para o Bloco 6 – Atividades Rítmicas e Expressivas – se apenas uma turma estiver a trabalhar o mesmo;
- Os blocos - Atividades rítmicas e expressivas e Jogos - são os que se encontram com melhores condições a nível material. O primeiro pelo facto de existir em todas as escolas pelo menos um aparelho musical e um par de colunas. Os jogos no sentido em que não é necessário material em grande quantidade uma vez que é trabalhado em equipas e/ou pares;
- Os blocos – Percursos da Natureza, Natação e Patinagem – são os que apresentam piores condições materiais para que os objetivos estipulados no Programa possam ser cumpridos.

Que condições existem, no que diz respeito aos espaços, nas Escolas do 1ºCEB, para a prática de Expressão e Educação Físico-Motora?

Com a elaboração deste estudo percebemos que, nas escolas investigadas, existem espaços interiores e exteriores para a prática de EEFM. Segue-se as principais conclusões face aos espaços para a EEFM:

- Nas observações e grelhas detetamos que os espaços interiores para a prática de EEFM estão mais adequados do que os exteriores. Embora muitos deles se encontrem equipados com materiais que diminui a segurança para a prática de EEFM, nomeadamente armários de madeira e projetores, estes possuem piso adequado e dimensões consideradas suficientes;
- Todas as escolas investigadas possuem espaços interiores destinados à EEFM. No entanto, estes mesmos espaços são utilizados como espaço de recreio nos dias em que as condições climatéricas não permitem a utilização dos espaços exteriores;
- Predominância de Ginásios como espaços interiores existentes nas escolas investigadas;
- Inexistência de piscina em qualquer escola investigada;
- Apenas duas escolas possuem balneário;
- Nos espaços exteriores, há o predomínio dos grandes campos de jogos com marcações na maioria constituídos com piso inadequado. São espaços construídos sem

pensar na prática de EEFM mas nos recreio onde livremente os alunos podem desenvolver habilidades motoras.

Que implicações Pedagógicas existem face às condições de espaços e materiais existentes nas escolas?

- A nível material verificamos que apenas com arcos e cordas o professor poderá trabalhar em concurso individual com todos os alunos a executar a mesma tarefa;

- Grande parte dos materiais existentes para os respetivos blocos só permitirá ao professor o trabalho em concurso a pares, estafeta, percursos e sequências;

- A nível de espaços interiores verificamos que só existe um em cada escola que possibilita a prática de EEFM. Em dias climatericamente desfavoráveis a mesma escola não poderá ter ao mesmo tempo mais de uma turma numa aula de EEFM;

- No geral terá de existir uma organização nas planificações/calendarização dos professores para que os espaços estejam disponíveis para a aula de EEFM e não coincida duas turmas ao mesmo tempo numa aula de EEFM.

Como estão equipados (espaços e materiais) os recreios de escolas do 1º CEB?

- Apenas a Escola 1 possui um espaço interior construído para recreio sendo o ginásio destinado apenas para a EEFM;

- Na análise das grelhas verificamos que a maioria das escolas disponibiliza material portátil para o recreio, sendo ele: bolas, equipamentos de chão (puzzles), cordas e arcos.

- A maioria das escolas possui parque infantil;

- Equipamentos que incluam elementos rotativos, como carrossel e argolas, os alvos na parede e os abrigos/cabanas não existem em nenhum parque infantil das respetivas escolas.

Qual a opinião dos coordenadores do 1º CEB face aos materiais, espaços e oportunidades facultadas aos alunos em EEFM e na Atividade Motora não-estruturada?

No que diz respeito aos materiais, as opiniões dos coordenadores são as seguintes:

- A maioria dos coordenadores afirma que os materiais existentes nas suas escolas são suficientes para que o professor do 1ºCEB lecionem EEFM;

- A aquisição do material é feita através de pedidos às autarquias, no entanto a falta de verbas é o maior constrangimento para a aquisição de mais material;

- Os professores do 1ºCEB pedem constantemente material para EEFM;

Como podemos verificar existe uma discrepância nas opiniões dos coordenadores e na realidade retirada da análise das grelhas. Apesar dos coordenadores afirmarem que o material é suficiente, a análise das grelhas mostra precisamente o contrário.

No que concerne aos espaços, os coordenadores afirmam que:

- As condições a nível de espaços para EEFM são consideradas, pelos coordenadores, como boas mas inadequadas;

- Com a entrevista semiestruturada foi possível detetar que existe, por parte dos professores do 1ºCEB, uma maior utilização dos espaços interiores em detrimento dos espaços exteriores;

Em suma, a opinião dos coordenadores e a análise das grelhas interligam-se e complementam-se no que diz respeito ao aspeto em análise.

Quanto aos materiais e espaços destinados ao recreio retiramos as seguintes conclusões das entrevistas aos coordenadores:

- existem espaços exteriores destinados ao recreio com boas dimensões e suficientes para se desenvolver habilidades motoras;

- A Escola 2 é a única que assume que o recreio exterior não tem dimensões nem é adequado para o recreio;

- A utilização dos ginásios como espaço de recreio interior nos dias de chuva é uma realidade sentida na maioria das escolas;

- Nas escolas em que existem materiais para o recreio, estes estão à responsabilidade do corpo não docente que supervisiona os recreios

Relativamente às oportunidades facultadas aos alunos, as conclusões retiradas foram obtidas somente através das entrevistas semiestruturadas realizadas aos coordenadores. Desta forma:

- Todos os coordenadores afirmam que os professores do 1ºCEB das suas escolas lecionam aulas de EEFM, na sua maioria, uma vez por semana com a duração de uma hora no máximo;

- Os alunos dispõem apenas de uma hora por dia de recreio;

A realização deste trabalho justifica plenamente a sua pertinência, na medida em que, as grelhas e as entrevistas, no geral, mostram que as escolas não estão preparadas para a prática e o cumprimento do Programa de EEFM e não dão as devidas oportunidades aos alunos no que diz respeito à existência de materiais e infraestruturas e ao número de horas para a EEFM e para a Atividade Motora Não-Estruturada. Por outro lado, mostra uma realidade ainda sentida no que diz respeito à desvalorização desta área.

Veja-se o que nos foi possível detetar ao longo da recolha de dados relativamente ao supracitado. A maioria das escolas investigadas não possui um inventário dos materiais existentes para a EEFM quando, na fundamentação teórica, verificamos que as escolas são obrigadas a possuir. Um participante afirma que o tempo destinado à EEFM não é o mais adequado mas as AEC'S colmatam esta falha. Um coordenador afirma que se houvesse verbas estas destinavam-se às áreas da parte curricular, português, matemática e estudo do meio. Esta afirmação leva-nos a acreditar que o respetivo coordenador considera que a EEFM e as restantes expressões não são áreas da parte curricular. A mesma coordenadora afirma que a EEFM é uma “área de escape” e, como tal, se os alunos gostam de um determinado material é esse mesmo material que é pedido. Por fim, um outro participante menciona que a “Educação Física” no 1ºCEB envolve a criatividade e a reciclagem de materiais. Ou seja estamos perante um coordenador que é da opinião que os materiais de EEFM são materiais didáticos e não materiais de aprendizagem.

Todas estas conclusões justificam a pertinência deste estudo que veio comprovar, como muitos outros estudos, que a EEFM não é encarada como uma área fundamental no 1ºCEB.

Limitações do Estudo

No que concerne às limitações deste estudo podemos referir que para melhor sustentar o nosso estudo poderíamos:

- Envolver mais escolas para que os resultados obtidos fossem mais concretos e robustos;
- Confrontar os coordenadores na entrevista com os resultados obtidos nas grelhas;

Estas limitações não foram possíveis de concretizar devido à falta de tempo na recolha de dados para este trabalho de investigação, assim como, o número de semanas de estágio que impossibilitava a implementação das planificações.

Implicações para a Prática Pedagógica/Profissional

Face a tudo o que já foi referido e analisado, ressaltam deste relatório os entraves que fazem com que esta área disciplinar seja tão desvalorizada. Enquanto futura Educadora/Professora considero que, para além da nossa formação, é de extrema importância os recursos materiais e os espaços destinados a esta área.

Consideramos que o processo de ensino-aprendizagem engloba um vasto leque de fatores e recursos, não se cingindo apenas à interação entre o Professor e o aluno.

Desta forma, e em conformidade com o estudo realizado, acreditamos que algumas lacunas a nível motor, social e até cognitivo são fruto da ausência das condições materiais e a nível de instalações que impossibilitam o desenvolvimento desta área.

Perante a inadequabilidade dos recursos para EEFM consideramos estar mais prevenidos para a necessidade de adequar esta prática no 1º CEB. No Programa não está emanado apenas a existência de arcos, cordas e bolas. Existem Blocos Programáticos como a Patinagem, a Natação e Percursos da natureza que têm de ser lecionados.

Planificar é um dever do Professor e do Educador e estarmos conscientes do material e espaços destinados para a EEFM é um dever para todos nós. Esta realidade condiciona, muitas vezes, o cumprimento de determinados objetivos e está nas nossas

mãos alertar os coordenadores para a inexistência dos mesmos de forma a caminhar para uma melhor caracterização desta área.

Considerações Finais

Chegando ao final da construção do presente relatório importa refletir sobre o seu valor e contributo para a minha formação pessoal e profissional.

Este relatório que inclui atos reflexivos, estudo de investigação e incorpora a ação desenvolvida na PES I e II, remonta para todo um processo contínuo e sistemático de aprendizagens significativas para o meu futuro.

Os atos reflexivos tornam-se uma mais-valia para quem pretende colmatar dificuldades, perceber onde se erra e saber em que apostar para que as aprendizagens sejam consideradas motivantes e prazerosas por parte dos alunos. O maior desafio para o ser docente é tornar tudo o que se transmite num processo de ensino-aprendizagem claro e simples para um conjunto de crianças e alunos que apresentam características e personalidades tão diferentes. Refletir permite melhorar todo o processo de interação entre o educador/professor e criança/aluno.

O estudo de investigação foi realizado na área que, a meu ver, mais contributo tem para o desenvolvimento integral do aluno. É uma área que faz parte do Programa do EPE assim como do 1º CEB e, como tal, é reconhecido que a existência da mesma nos primeiros anos de escolaridade concede aos alunos benefícios indiscutíveis. Foi um estudo de investigação diferente dos que estamos habituados a observar uma vez que houve pouco envolvimento com os alunos de que disponha. No entanto, ao planificar semana após semana foi possível verificar as implicações pedagógicas que a falta de material e espaços supõe para a ação docente.

Ao interligar o estudo de investigação com a ação desenvolvida na PES I e II verifiquei que a planificação dos momentos destinados a esta área remete-nos para a formação, maioritariamente, de grandes equipas, jogos de estafetas e circuitos. Esta organização dos alunos deve-se essencialmente pela falta de material existente assim como a falta de espaço (principalmente na EPE).

Como se pode verificar com toda a reflexão efetuada, a aprendizagem construída com este estudo e práticas, vai condicionar as minhas futuras intervenções enquanto educadora/professora consciencializando-me de uma forma ainda mais específica no que concerne à caracterização desta área curricular.

Em suma, todo o processo de envolvimento com crianças e alunos, a partilha de saberes, as amizades construídas, e o estudo realizado constituiu uma mais-valia no meu crescimento pessoal e profissional. É preciso batalhar, transformar, discutir, e colaborar para que as mudanças no Ensino aconteçam e haja transformações nas práticas pedagógicas.

CAPÍTULO III - REFLEXÃO GLOBAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA I E II

O sistema educativo Português tem vindo a sofrer inúmeras alterações nos últimos anos. Resultado disto é a profunda alteração curricular que em 2001 entrou em vigor com o Decreto de lei 6/2001. Esta reforma curricular dá-se com o objetivo de garantir uma educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida. Este objetivo implica desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quando às aprendizagens fundamentais e aos modos como estas se processam (Decreto de Lei 6/2001). Esta legislação permite perceber a importância que o período infantil tem para a aquisição do saber bem como a importância do educador e docente neste processo de ensino-aprendizagem.

Terminada a grande etapa dos estágios na Educação Pré-Escolar (EPE) e no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico torna-se mais evidente o papel do Educador e Professor nestas que são as etapas cruciais para o desenvolvimento social, cognitivo, motor e cultural das crianças e alunos. Estas experiências desenvolveram em mim competências e habilidades que até então não tinham saído da teoria e tornaram-se significativas para o meu desenvolvimento enquanto profissional. Considerei os estágios como o colocar em prática toda a teoria que me foi facultada na Licenciatura em Educação Básica. Confesso que foi na prática que mais aprendi e me apercebi que na licenciatura há aspetos que devem de ser melhorados nomeadamente na área onde se debruçou o presente estudo de investigação. Existem algumas habilidades e objetivos emanados no Programa que nos são completamente impossíveis de lecionar porque não tivemos qualquer tipo de formação. É o caso do ensino da Patinagem e da Natação que exigem um conhecimento profundo das técnicas que não nos são facultadas na licenciatura. Há que saber distinguir o saber do ensinar e, no que concerne a esta área, penso que os programas das Universidades e Politécnicos devem de ser repensados. Ao retirar estas habilidades estamos a retirar a possibilidade das crianças e alunos desfrutarem de aprendizagens e oportunidades a que têm direito. Passo agora a refletir sobre o que considerei ser a fase crucial do meu processo de aprendizagem.

Atendendo a todas as exigências colocadas pelos professores universitários que atenciosamente nos orientavam para esta prática pedagógica e pelo Educador/Docente cooperante que sempre nos recebeu atendendo ao facto de estarmos numa fase de formação profissional, foi, sem dúvida, um dos maiores desafios da minha vida. Nos contextos em que estive inserida conciliei momentos de troca de saberes e aprendizagens, partilhei vivências e reporteime para acontecimentos do dia-a-dia. Este último aspeto torna-se fundamental para que as crianças e alunos se apercebam de que é útil estar na Escola, que se adquire conhecimentos fundamentais para se viver no dia-a-dia e em sociedade.

Os contextos em que desenvolvi estas práticas pedagógicas eram bem distintos quanto ao nível etário das crianças/alunos, nível socioeconómico e a nível de condições de infraestruturas e materiais. O primeiro contexto de estágio decorreu num Jardim-de-infância (JI) numa sala que compreendia crianças dos 3 aos 6 anos de idade. Este grupo de crianças pertencia maioritariamente a famílias desfavorecidas, pais emigrados, divorciados e com baixos salários. A nossa principal preocupação na elaboração das planificações foi, desde logo, inserir mais os pais nas atividades a desenvolver com as crianças porque sabemos que a família é parte integrante das crianças e um bom relacionamento familiar constitui uma parte fundamental para a aquisição de conhecimentos. Como refere as OCEPE (1997, p. 43) *“a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas”*. Relativamente às condições das infraestruturas tratava-se de um JI construído há mais de três décadas e como tal necessita de algumas alterações com vista a melhorar o cumprimento das orientações curriculares.

No segundo contexto, referente ao Estágio do 1º CEB, tive o privilégio de estagiar num centro escolar muito recente, inaugurado há três anos, e, como tal, com infraestruturas adequadas às faixas etárias existentes. Assim sendo, trabalhei com um grupo de alunos com 8 e 9 anos de idade inseridos numa turma do 3º ano de escolaridade pertencentes a famílias, maioritariamente, de classe média.

Atendendo a esta breve introdução, passo agora a enunciar as dificuldades, estratégias e algumas críticas construtivas que vivenciei quer na fase de planificação quer nas regências e reflexões semanais.

Relativamente às planificações semanais, estas apresentavam sempre um carácter aberto e flexível, ou seja, orientavam a minha ação enquanto Educadora e Professora Estagiária mas sempre que necessário, no surgimento de uma dúvida por exemplo, era interrompido aquilo que estava estipulado na planificação. Inicialmente, na EPE a construção das planificações prendia-se muito na dificuldade que tinha em estipular objetivos para as atividades que pretendia trabalhar com as crianças. Ao estipular estes objetivos sabemos que todo o processo de ensino-aprendizagem se move numa mesma direção e é dirigido pelo facto de atingir o fim pretendido. Por outro lado, torna-se fundamental para se definir a sequência de atividades que desejamos, as estratégias e materiais que podem facilitar a aprendizagem. Os objetivos no 1º CEB tornavam-se mais fáceis de identificar uma vez que estes se encontram bem explícitos no Programa das diferentes áreas disciplinares. Esta dificuldade foi sendo colmatada com o realizar das planificações. Todos os objetivos precisam de ter conteúdos apropriados, ou seja, os assuntos que vão ser trabalhados são fundamentais para que os objetivos propostos sejam atingidos, e foi neste sentido que caminhamos semana após semana. Um outro cuidado presente nas planificações foi a articulação entre as áreas e as ligações estabelecidas durante as semanas. Esta articulação e ligação de temas, por exemplo, foi mais fácil de concretizar na EPE uma vez que com no mesmo tema poderíamos abordar as diferentes áreas de conteúdo de uma forma mais simples e desenvolver capacidades implícitas nas Orientações Curriculares. No 1º CEB houve mais dificuldade porque havia conteúdos que estavam inseridos na Planificação Anual e que não podiam ser muito desviados. Mesmo assim, apostamos numa articulação harmoniosa que possibilitava o trabalho de duas áreas disciplinares em simultâneo utilizando o mesmo tema durante a semana. Por exemplo, a primeira planificação foi dedicada ao conhecimento do Arquipélago dos Açores onde na área do Português trabalhamos a *Lenda das Sete cidades* e no Estudo do Meio as tradições e costumes do mesmo. Continuando na construção das planificações, apostamos sempre por utilizar o método indutivo como estratégia de

ensino. Como Mahatma Gandhi refere “A definição, por clara que seja, do objetivo que queremos alcançar, e o nosso objetivo de atingi-lo, não são suficientes para seguirmos em direção a ele, se não conhecermos e não utilizarmos os meios adequados”. Ou seja, é necessário estabelecer estratégias que motivem e clarifiquem as crianças/alunos. Assim sendo, e como já foi mencionado, optamos sempre pelo método indutivo, ou seja, primeiro são dados exemplos que levem os alunos a observar, analisar e a deduzir o que vai ser trabalhado e que dali podem retirar algumas regras e conclusões e só depois vem a explicação por parte do professor. Esta estratégia permite e faz com que os alunos pensem e utilizem estratégias para conseguirem descodificar a novidade e, por outro lado, torna a aprendizagem mais desafiante e motivadora.

Depois da planificação surge a implementação. Realidades completamente diferentes. A planificação orienta toda a nossa ação na sala de aula e torna-se fundamental todo o trabalho prévio atendendo a algumas estratégias, recursos disponíveis e tempo dedicado. No entanto, ao implementarmos temos perspectivas diferentes, surgem diálogos entre pares de crianças/alunos, surge a necessidade de expressar sentimentos, ideias e vivências, surgem as dúvidas e surgem os diferentes ritmos de trabalho. Esta realidade tanto aparece no EPE como no 1º CEB.

Em ambos os estágios contactamos com a metodologia de trabalho de projeto. Esta realidade verificou-se mais na EPE do que no 1º CEB isto porque no 1º ciclo, dadas as características e exigências curriculares torna-se mais complicado utilizar esta metodologia. No entanto, no percurso pedagógico da EPE todas as nossas planificações e implementações foram conduzidas com vista a concretizar um sonho do grupo de trabalho. Foi, sem dúvida gratificante trabalhar na metodologia de projeto. A utilização desta metodologia de trabalho envolve e desenvolve nas crianças/alunos o estudo de temas e problemas, uma atitude de pesquisa e trabalho de campo. Tudo isto foi verificado neste estágio, as crianças desejavam construir um lago, pesquisamos os materiais que nos faziam falta, as ajudas necessárias e depois das condições reunidas colocamos “mãos à obra”. Uma vez que queríamos trabalhar em prol da construção de um lago, muitos foram os temas trabalhados nas diferentes áreas de conteúdo, desde a água aos animais aquáticos. Desta forma, ao longo das semanas, todas as áreas foram

trabalhadas de uma forma muito criativa. Trabalhamos o ciclo da água de uma forma muito simples utilizando uma viagem de uma Menina Gotinha de Água, pintamos peixes com técnicas diferentes utilizando, por exemplo, areia colorida, colocamos peixes de diferentes tamanhos por ordem crescente e decrescente, construímos a palavra <LAGO> utilizando o corpo das crianças numa aula de motricidade, em suma, todas as áreas e domínios foram trabalhados à volta do tema do nosso projeto. À medida que as crianças/alunos se envolvem em projetos, fornecem ao educador/professor uma ferramenta extraordinária para propagar aprendizagens significativas e transversais a todas as áreas de conteúdo. A meu ver, esta metodologia respeita os ritmos de trabalho e faz com que haja um fio condutor ao longo de todas as planificações. Penso que esta estratégia é importante para que as crianças percebam e encadeiem todas as novas informações na base já existente. Como refere Vasconcelos (2009)

Independentemente dos modelos curriculares adotados pelos jardins-de-infância ou escolas do primeiro ciclo, acreditamos que uma metodologia comum de trabalho de projeto em sala de aula poderá *antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e construção de conhecimento*”.

Por outro lado, este trabalho de projeto permitiu que todas as crianças contribuíssem com as suas ideias para que o mesmo fosse concretizado com sucesso. Todos sentiam que as suas opiniões eram válidas e aceites por todos e que tudo se pode concretizar se houver empenho e dedicação, aliás, todos os sonhos empreendedores se podem tornar realidade. Foi esse o nosso objetivo quando utilizamos esta metodologia, envolver todas as crianças e tornar um sonho realidade. Como refere Oliveira-Formosinho (2007) “ *A metodologia de trabalho de projeto é uma forma de pedagogia-de-participação, uma pedagogia transformativa, que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz, para transformar a ação pedagógica numa atividade compartilhada*”.

Apesar de toda esta metodologia se enquadrar perfeitamente na aquisição de novos conhecimentos, esta não é suficiente para que se reúnam todas as condições favoráveis para o contexto sala de aula e como indicador de qualidade de ensino.

Muitas foram as questões que antecederam às planificações e implementações: *como será que vou controlar o grande grupo? Serei capaz de realizar atividades que motivem as crianças/alunos? Serei capaz de explicar corretamente o pretendido? As crianças/alunos compreenderão a minha linguagem?* Todas estas incertezas foram desaparecendo com o desenrolar do estágio. Tínhamos, enquanto par de estágio, sempre os mesmos objetivos: proporcionar ao grupo de crianças algo lúdico e criativo, desenvolver atitudes críticas, despertar a curiosidade, desenvolver o espírito de querer aprender sempre mais, não ter receio de expressar o que sentem, expressar as suas ideias e retirar as dúvidas. Acima de tudo fornecer, às crianças e aos alunos, oportunidades diversas para que progressivamente e individualmente sejam capazes de resolver problemas e viver em sociedade. Estes foram os nossos objetivos em ambos os contextos. Todo este esforço vê-se recompensado no final do estágio quando as crianças e alunos mostram profunda tristeza ao saber que a nossa passagem pelo JI e escola termina ali.

Como grande indicador de qualidade de ensino, segundo Cadima, Leal & Cancela (2011), temos a interação entre Professor-Aluno. Uma boa relação entre professor e crianças ou alunos é fundamental para que possamos estar diante de um ensino de qualidade. Ter uma boa relação com os alunos não implica que os alunos possam fazer apenas o que lhes apetece. As crianças/alunos não mantêm uma melhor relação conosco se tudo é facilitado, antes pelo contrário, eles gostam de superar desafios e de ter regras (na minha opinião). Nunca apostei numa postura rígida, falo e brinco, nos intervalos ou nos momentos de almoço, sobre mim e sobre a minha família como se eles fossem adultos e me compreendessem (eles gostam de ser tratados como adultos). Fora da sala de aula ou mesmo na sala de aula, num tempo destinado a tal, devemos de nos abrir e deixar que as crianças/alunos falem sobre si e sobre o que lhes acontece no dia-a-dia. Eles precisam de criar diálogos e sentem necessidade de contar tudo o que lhes acontece e é importante que eles percebam que somos também “amigos” deles. Após estas brincadeiras era fácil de regressar ao “papel” de Professor porque basta a “Professora Sara” levantar o tom de voz (que não é usual nas brincadeiras) e eles percebem que já estamos noutra registo de partilha e aquisição de conhecimentos.

Por outro lado, vi-me obrigada a estudar muito antes de implementar. A instrução é também um fator de qualidade. Enquanto futura Professora/Educadora tenho a noção de que terei sempre de me informar mais e estar sempre a par do que surge de novo.

Como refere Brophy, 1999; Seidl & Shavelson, 2007; Taylor, Pearson; Peterson; & Rodriguez, 2003 citado por Cadima, Leal & Cancela (2011 p.14) é essencial que os alunos tenham oportunidades sistemáticas para aplicar, sistematizar ou avaliar o que aprenderam. Isto só é conseguido se o professor estruturar bem o que quer ensinar e se colocar questões pertinentes. Ao longo destas práticas foi uma constante preocupação a formulação de questões, o dar exemplos concretos e simples para os respetivos conteúdos, o tentar com que as crianças/alunos explicassem o seu raciocínio e testar o que aprenderam. Penso que a boa relação que se estabelece com as crianças e alunos facilita todos estes fatores mencionados.

Relativamente à forma de me expressar, inicialmente assustava-se a ideia de os alunos e crianças não perceberem aquilo que pretendia transmitir. Se por um lado já estamos dotadas de todo um vocabulário mais complexo, por outro estamos perante alunos e crianças com um campo lexical em construção e, mais ainda, na EPE onde este campo é bastante limitado e reduzido. Acaba por ser um desafio fazer com que as crianças percebam o que quero transmitir. Mas mais importante ainda é fazer com que os alunos e crianças se exponham para que possa descodificar a sua dúvida. Dar as respostas corretas e as esperadas pelos alunos é um desafio que ao longo da prática foi sendo melhorado.

Outro aspeto importante que quero salientar nesta reflexão final e que tenho vindo a mencionar em todas as reflexões realizadas ao longo desta prática é a importância do feedback ao longo do processo de ensino-aprendizagem. O feedback, assim como o explicar em voz alta o seu raciocínio, trata-se de uma estratégia cognitiva fundamental para um melhor desempenho dos alunos. Nos contextos em que desenvolvi a minha prática observei que muitos alunos avançam e confiam mais nas suas capacidades com o reforço positivo que lhes era fornecido. Para alguns alunos utilizava o feedback como motivação, para outros utilizava em forma de compreensão na aquisição

de aprendizagens questionando-os sobre o seu pensamento. Desta forma penso que os alunos compreendem e enfrentam melhor os problemas do dia-a-dia.

Por fim, e não menos importante, saliento as minhas maiores inseguranças: gerir o comportamento dos alunos e gerir o tempo destinado às atividades. Nos diferentes contextos contactei com alunos e crianças com diferentes personalidades, uns mais inquietos, outros mais interessados em aprender, outros com vontade de participar em todas as conversas e, ainda outros, que preferiam estar no “seu mundo”. Não é fácil manter um grupo de crianças e alunos interessados e motivados no que estamos a transmitir. Um fator fundamental e que me fui apercebendo ao longo destas práticas é o ignorar comportamentos que não são os desejáveis para o contexto sala de aula. Muitas vezes os “meninos” que dão nas vistas no recreio querem continuar a fazê-lo dentro da sala e é certamente uma excelente ferramenta para que estes comportamentos se vão esvanecendo. Outra estratégia que fui adotando ao longo dos estágios foi o “alinhar na brincadeira”. Esta estratégia era bem conseguida, em alguns alunos, para lidar com comportamentos indesejáveis. Conseguia aproveitar este comportamento para interligar ao que estava a transmitir. Aconteceu num momento de avaliação em que estava prestes a começar um momento de aprendizagem e uma criança ainda não se encontrava sentada e após uma chamada de atenção a criança recusava a sentar. Então, num tom de voz alto, comecei a falar com os restantes alunos dizendo: “ Meninos onde está o “João”? Vocês sabem se ele ainda está no recreio? Vamos todos chamar bem alto o nome dele a ver se ele aparece? Depois de chamarmos por ele em coro, de imediato a criança começou a sorrir e sentou-se no seu lugar. Queria, de facto, o seu momento de atenção e tornou-se tão fácil a resolução deste comportamento.

Face ao facto de fazer com que os alunos se interessem mais em aprender, como refere Pressley et al (2001) citado por Cadima, Leal & Cancela (2011)

as tarefas devem ser claras de modo a que estas sejam compreensíveis para os alunos e se combinarmos bem a exigência das tarefas com as competências dos alunos estamos perante uma eficiente gestão dos alunos (p. 16).

Para captar a atenção das crianças e alunos verifiquei que a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são uma mais-valia assim como a utilização de jogos para a apreensão ou consolidação de conteúdos. Nos dois estágios

onde desenvolvi a minha prática pedagógica tive o privilégio de trabalhar com uma Educadora e uma Professora profissionais. Acontece que a base de formação de ambas (gerações antigas) não lhes permite um fácil e eficaz manuseamento das TIC não usufruindo nem permitindo usufruir das potencialidades das mesmas. Sempre que eram utilizadas, para contar histórias, explicar aparelhos do corpo humano, para produzir música entre outras potencialidades, os alunos mostravam particular interesse em aprender. Por outro lado, a adaptação de jogos tradicionais para que os conteúdos fossem melhor compreendidos tornou-se uma constante aposta semana após semana. O “Bingo” foi adaptado para a tabuada do oito, com o tradicional jogo da glória foi possível fazer revisões gramaticais para a prova de português, o jogo do “STOP” fez com que os alunos memorizassem com mais facilidade a tabuada, um simples dado onde as suas faces remetiam para imagens dos sistemas do corpo humano desenvolveu a compreensão dos mesmos, entre muitos outros jogos que foram realizados de modo a concretizar os nossos objetivos. É lógico que os jogos escolhidos têm de ter intencionalidade e muitos deles têm de ir ao encontro das maiores dificuldades dos alunos. Enquanto futura educadora/Professora tenho a plena noção que a adaptação destes jogos constitui um forte indício para que os alunos se sintam motivados a aprender. É preciso ter imaginação mas é possível ensinar a brincar e é o que eles mais gostam.

Na gestão do tempo, a minha principal preocupação prendia-se com a existência de tempos mortos e, como tal, a existência de diferentes ritmos de trabalho. Como já referi nesta planificação haverá sempre num grupo de crianças e alunos aqueles “meninos” que têm diferentes ritmos de execução de tarefas. De facto, em ambos os contextos, mais no 1º CEB assisti a atividades realizadas em dez minutos em determinados alunos e noutros para a mesma atividade eram necessários 20 minutos. Uma estratégia que funcionou muito bem para este problema de gestão de tempo foi a construção de uma caixa com desafios das diferentes áreas. Tornou-se um estímulo não só para aqueles que acabam atempadamente as atividades mas também para aqueles que, com maiores dificuldades, queriam responder de igual forma aos desafios. Esta caixa constituiu uma mais-valia para a maximização do tempo, uma turma dinâmica, sempre a

aprender e em constante construção de conhecimentos. Na EPE a dificuldade prendia-se mais no facto de estar perante crianças com idades distintas e como tal em níveis de aprendizagem completamente diferentes. Sou da opinião que a heterogeneidade dentro de uma sala torna tudo mais complexo, quer para o professor quer para as crianças. A forma de se expressar, de raciocinar, a segurança de se movimentar, a forma como se pega num lápis entre muitos outros aspetos que vão sendo adquiridos com o passar do tempo e que distingue uma criança de três e de cinco anos (por exemplo). Para o professor a dificuldade prende-se no preparar tarefas com níveis de dificuldade diferentes.

Refletir, uma tarefa realizada no final de cada semana, não é fácil mas é fundamental para o desenrolar deste processo pedagógico. Nela apontava todas as minhas fragilidades e potencialidades da semana, as aprendizagens realizadas pelas crianças bem como os seus pontos mais fracos e as minhas perspetivas futuras. Tudo isto com o objetivo de semana após semana ir aperfeiçoando a minha prática e, ao mesmo tempo, refletir no que posso vir a melhorar e adotar num futuro próximo.

Em suma, neste capítulo retrato as minhas vivências na PES I e II apontando as minhas potencialidades e fragilidades nas planificações e regências. Face a tudo o que foi referido confesso que a experiência no Pré-escolar prevaleceu sobre o 1º Ciclo porque estamos numa primeira fase da apreensão do conhecimento (não retirando o crucial valor do 1º CEB), numa procura constante em fazer compreender a identidade das crianças, em mostrar que aprender é divertido e compensador.

Termino esta reflexão dizendo que jamais esquecerei todo este processo de construção de aprendizagens pessoais e profissionais, de valorização da minha futura profissão e da certeza que estou a formar o futuro do meu país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agrupamento de escolas de Arcozelo. Obtido em 12 de outubro de 2014, em <http://www.aearcozelo.pt/sobre-n%C3%B3s>.

Alves, M. (2013). *Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico – estudo de caso num agrupamento de escolas do nordeste transmontano*. (Tese de Mestrado), Bragança: Escola Superior de Educação.

Batista, F. & Fonseca, M. (2002). *Que condições Estruturais Temos Nós Para a Atividade Física dos Nossos Jovens?*. Fafe: Terra Labirinto.

Baixinho, A. (2011). Educação e Autarquias: Lógica de Educação de ação do poder autárquico face ao poder central e aos micro poderes locais. *Revista Lusófona da Educação*, 18, 81 – 95.

Barreiros, J. & Cordovil, R. (2014). Conceitos Fundamentais. In *Desenvolvimento Motor na Infância* (pp. 5-21). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Bogdan R. & Biklen S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bravo, M. (2010). *Do pré-escolar ao 1º Ciclo do ensino básico: construindo práticas de articulação curricular*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação.

Cadima J., Leal T. & Cancela J. (2011). Interações professor - aluno nas salas de aula no 1º CEB: indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de investigação*, vol.24 (n.º1), pp. 7-34

Carvalho, A. (2010). *Articulação Curricular Pré-Escolar/1º ciclo do Ensino Básico: contributos para o sucesso educativo*. (Tese de Mestrado), Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Didática e Tecnologia Educativa e de Ciências da Educação.

Castro, J. (1990). *Lei de Bases do Sistema Desportivo*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação

Centro de Formação de Professores de Oliveira de Azeméis. Caracterização da Prática da educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico em Oliveira de Azeméis. Aveiro: Oliveira de Azeméis

Costa, A., Mendes, V. & Gonçalves, F. (2001). *Paisagem Protegida das Lagoas de Bertandos e S. Pedro d’Arcos – Caracterização Ambiental e Sócio-Económica, Infra-Estruturas*. Câmara Municipal de Ponte de Lima.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.

Dantas, A. (2006). *A intervenção Autárquica na motricidade infantil e na expressão e educação físico-motora: estudo descritivo dos municípios da sub-região Minho-Lima*. (Tese de Mestrado) Braga: Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança.

Diniz, J., Onofre, M., Carvalho, L., Mira, J. & Costa, F. (2001). *A Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico na Região Autónoma dos Açores*. Direção Regional de Educação Física e Desporto

Esteves, L. (2005). *As atividades de Expressão e Educação Físico-Motora no desenvolvimento da personalidade*. (Tese de Mestrado) Viseu: Instituto Politécnico de Viseu.

Fernandes, Carlos Alberto (1999). *Freguesias de Portugal*. Obtido em 12 de outubro de 2014, em <http://www.freguesiasdeportugal.com/distritoviana/07/Estoraos/estoraos.htm>.

Flick, U. (2002). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor

Gallahue, D. & Ozmun, J. (2005). *Compreendendo o Desenvolvimento Motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. São Paulo. Phorte Editora.

Gallahue, D. (2002). *Desenvolvimento Motor e Aquisição de Competência Motora na Educação de infância*. In B. Spodek, *Manual de Investigação em educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gomes, P. & Silva, P. (2000). *Situações de exercitação sem utilização de material auxiliar*. In *A Educação física no 1º ciclo*. Porto: Faculdade de Ciências de Desporto e de Educação Física.

Gomes, P. (2000). *Espaços, Materiais e oportunidades educativas*. In *A Educação Física no 1º ciclo*. Porto: Faculdade de Ciências de Desporto e de Educação Física.

INE – Instituto Nacional de Estatística (2011). *Censos 2011*, obtido em outubro 12, 2014, em <http://mapas.ine.pt/map.phtml>.

Lessard-Hébert, M., Gouette, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas* (2ª ed.). Epistemologia e Sociedade.

Lima, R. (2015). A formação de professores de Educação Física: (Re) Construção Teórica e Prática do Currículo Apoiadas nas Decisões de Bolonha.(Tese de Doutoramento), Vila Real: Universidade de Trás os Montes e Alto Douro.

Lopes, V. (1997). *Análise dos Efeitos de dois Programas distintos de Educação Física na Expressão da aptidão Física, Coordenação e habilidades motoras em crianças do ensino primário.* (Tese de Doutoramento) Universidade do Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.

Luz, C., Almeida, G., Rodrigues, L. & Cordovil, R. (2014). *Habilidades Motoras Fundamentais e capacidades cognitivas em crianças dos 6 aos 14 anos.* In Carlos, N., João, B., Rita, C. & Filipe, M., *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança VI (pp. 5)*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade.

Marques, A. (2012). Que faço com este espaço? Que gostaria de fazer? O que me faz falta? In Beatriz, P., Alberto, S., & Graça, C., *Atividade Física, Saúde e Lazer: O valor formativo do jogo e da brincadeira (pp.49-59)*. Braga: Universidade do Minho.

Matos, Z. (2000). A Aula de Educação Física. In *A Educação Física no 1.º Ciclo (pp. 40-51)*. Porto: Faculdade de Ciências de Desporto e de Educação Física.

Matos, Z. (2000). In *A importância da educação física no 1.º ciclo do ensino básico. In A Educação Física no 1.º Ciclo (pp. 16-23)*. Porto: Faculdade de Ciências de Desporto e de Educação Física.

Matos, J., Teixeira, D., Santos, M. & Munekata, T. (2013). *A problemática dos espaços e materiais para as aulas de Educação Física nas escolas públicas de Amargosa/BA. Brasília: XVIII CONBRACE*

Ministério da Educação. (1992). *A Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Direção Geral do Ensino Básico e Secundário.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (1998). *Organização Curricular e Programas (2º ed)*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação & Gabinete Coordenador do Desporto Escolar (1998). *Manual de Educação Física: 1º Ciclo do Ensino Básico (4º ed)*. Camara Municipal de Oeiras: Divisão de Educação e Gabinete de Relações Públicas.

Moreira, C. (2000). *Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico – Contributos para a sua efetiva implementação: estudo realizado com docentes do CAE Tâmega e análise da sua formação inicial.*(Tese de Mestrado), Universidade do Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.

Mota, J. & Sallis, J. (2002). *Atividade Física e Saúde: Fatores de Influencia da atividade Física nas Crianças e nos Adolescentes (1ª ed).* Porto: Campo das letras

National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education. (1997). *Recess and the importance of play: A Position Statement on Young Children and Recess, 1-13.* Obtido em 20 de março de 2015, em <http://www.peacefulplaygrounds.com/pdf/right-to-recess/recess-importance-of-play.pdf>.

Novais, V. (2007). *Atividade Física e sucesso escolar. Estudos em crianças e adolescentes institucionalizados e não institucionalizados.* (Monografia), Porto: Faculdade de Desporto

Oliveira, C. (2008). *O espaço Físico Escolar a partir do olhar dos professores de Educação Física.* Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Escola de Educação Física

Oliveira, R. (1985). *Novos aparelhos para parques infantis.* LUDENS, vol. 9 (nº 2), pp. 31-44

Pacheco, J. A. (2003). Percursos na formação inicial de professores: A corrida do caracol. In M. Moraes, J. A. Pacheco & M. O. Evangelista (Eds.), *Formação de Professores: perspectivas educacionais e curriculares.* Porto: Porto Editora.

Parlamento Europeu (2007). *Relatório sobre o papel do desporto na educação.* Comissão da Cultura e da Educação.

Queirós, P., Brandão, S., Silva, P. & Gomes, B. (2012). Currículo Oculto e Género – Suas Representações nas Concepções de Docentes de Atividade Física e Desportiva. In Beatriz, P., Alberto, S. & Graça, C. (Eds.), *Atividade Física, Saúde e Lazer – O Valor Formativo do Jogo e da Brincadeira (pp. 215-226).* Braga: Universidade do Minho

Ribeiro, J. (2014). *Estudo dos determinantes da atividade física objetivamente avaliada durante as aulas de educação física de 45 e de 90 minutos.*(Tese de Mestrado), Porto: Universidade de Desporto.

Ridgers, N. (2006). *Physical activity levels of children during school playtime*. Obtido em 30 de abril de 2015, US Nacional Library of Medicine: Nacional Institutes of Health: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16573359>.

Rocha, L., & Brito M. (1992). Espaços para a Educação Física: Proposta de reorganização das escolas do 1º ciclo do Ensino Básico. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 5/6, 107-119.

Rodrigues, M. (2000). O Treino da Força nas condições da Aula de Educação Física: Estudo em alunos de ambos os sexos do 8º ano de escolaridade. (Tese de Mestrado), Porto: Universidade do Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.

Roldão, M. (1999). *Gestão curricular – Fundamentos e Práticas*. Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica. Lisboa

Rodrigues, G., Pereira, S., Alonso, J. & Vieira, O. (2010). *Área de Paisagem Protegida das Lagoas de Bertandos e S. Pedro de Arcos – Um Escola de Ambiente, Natureza e Mundo Rural*. Município de Ponte de Lima.

Santos, E. (s/d). *A Área de Projeto e a Metodologia de Trabalho de Projeto – Da intensão à concretização*. In Elvira, L. & Milice, S., *Nos trilhos da área de Projeto*. Instituto de Inovação Educacional.

Secretaria de Estado da segurança social: setor único da 1º e 2º infância (1978). Programa de Parques Infantis com acompanhamento de atividades.

Serra, P. (1997). Espaços de jogo Infantil/recreio. Projeto de alteração de um espaço de recreio escolar. *Revista Horizonte*, 79, 14, 21-28

Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (3º Edição)

United States Departement of Health and Human Services, Office of the Surgeon General & National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion of United States. (1996). *Physical Activity and Health: a report of the surgeon general executive summary*. Obtido em 19 de fevereiro de 2015, de Centers of Disease Control and Prevention em <http://stacks.cdc.gov/view/cdc/13242>

Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no cruzamento de fronteiras* (1º ed.). Lisboa: Texto

World Health Organization. (2003). *Health and Development Through Physical Activity and Sport*. Geneva. Obtido em 19 de fevereiro de 2015, de World Health Organization: http://whqlibdoc.who.int/hq/2003/WHO_NMH_NPH_PAH_03.2.pdf

World Health Organization. (2004). *Global Strategy on Diet, Physical Activity and Health*. Geneva. Obtido em 19 de fevereiro de 2015, de World Health Organization: http://www.who.int/dietphysicalactivity/strategy/eb11344/strategy_english_web.pdf

Legislação

Decreto de Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro. Diário da República nº 15 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto de Lei nº 139/2012 de 5 de julho. Diário da República nº 129 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa

Decreto de Lei nº 286/89 de 29 de agosto. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto de Lei nº 144/2008 de 28 de julho. Ministério da educação. Lisboa

Decreto de Lei nº 75/2008 de 22 de abril. Ministério da educação. Lisboa

Decreto de Lei nº 72/2013 de 12 de abril. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa

Decreto de Lei nº 91/2013 de 10 de julho. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa

Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de julho

Carta Europeia de Desporto 1992

ANEXOS

Anexo 1: Planificação

Escola: Centro Educativo X		Ano /Turma: L3B	Data: 20 de outubro de 2014		
Mestrandas: Sara Faria (a implementar) e Catarina Sousa		Dias da semana: 27, 28 e 29 de outubro de 2014	Período: 1º período		
Temas /Conteúdos /Blocos	Competências/ Objetivos específicos/ Objetivos gerais/ Descritores	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho	Materiais/ recursos/ espaços físicos	Tempo	Avaliação
<p>Leitura e Escrita</p> <p>Números e Operações</p> <p>- Adição e Subtração</p>	<p>15. Redigir corretamente</p> <p>- Utilizar uma caligrafia legível</p> <p>5. Adicionar e subtrair números naturais</p>	<p>Segunda-feira – 27 de outubro de 2014</p> <p>As atividades iniciam-se com a escrita da data no quadro da sala de aula, assim como dos seguintes tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dia da semana; • Que tempo faz; • Calcula: $7 \times 6 =$ <p>Depois dos alunos transcreverem a data, devem completar os tópicos (o estado do tempo meteorológico é representado graficamente).</p> <p>Para terminar esta tarefa de rotina, a professora estagiária questiona um aluno, aleatoriamente, sobre o resultado do cálculo supracitado.</p> <p>Seguidamente, o aluno responsável pela distribuição dos manuais escolares executa a sua tarefa.</p>	<p>Quadro da sala de aula;</p> <p>Caneta;</p> <p>Caderno diário;</p>	10'	<p>Copia e completa corretament e os tópicos;</p> <p>Efetua corretament e o cálculo;</p>

<p>Leitura e Escrita</p>	<p>8. Organizar os conhecimentos do texto</p> <p>- Identificar o tema ou o assunto do texto, assim como os eventuais subtemas</p>	<p><u>Português</u></p> <p>Pré-leitura: A aula inicia-se com uma breve revisão sobre o que é uma lenda. Para tal, será projetado no quadro interativo um PowerPoint com uma definição de Lenda e, através desta, os alunos terão de descobrir o tipo de texto que se vai abordar ao longo do dia (Remeter para anexo 1). “Texto de acontecimentos fantásticos” “Tradição de acontecimentos duvidosos”.</p> <p>Neste mesmo PowerPoint estará enunciado alguns exemplos de lendas conhecidas, à qual a Professora Estagiária fará um breve resumo sobre as mesmas, como por exemplo, a <i>Lenda Viana do Castelo</i>, <i>lenda do Rio Lethes</i> e a <i>lenda do S. Martinho</i> (remeter para anexo 2).</p>	<p>Quadro interativo; PowerPoint “A Lenda”</p>	<p>10’</p>	<p>Identifica o tipo de texto a ser trabalhado;</p>
<p>Educação Literária</p>	<p>21. Ler e ouvir ler textos literários</p> <p>- Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular</p> <p>22. Compreender o essencial de textos escutados e lidos</p> <p>- Responder, oralmente e por</p>	<p>Leitura:</p> <p>Posteriormente, pretende-se que as crianças façam uma atividade de audição do livro “A Lenda das Sete Cidades” de Mariana Bradford, Mariana Magalhães e Joana Medeiros (remeter para anexo 3). Esta lenda retrata uma tradição oral da ilha de S. Miguel nos Açores sobre a origem das Lagoas das Sete Cidades que, apesar de unidas, são detentoras de duas cores diferentes, uma azul e outra verde.</p> <p>A leitura, que será realizada pela professora estagiária, terá como finalidade a resposta imediata de algumas perguntas essenciais para a compreensão da</p>	<p>Livro “A Lenda das Sete Cidades” de Mariana Bradford, Mariana Magalhães e Joana Medeiros;</p>	<p>15’</p>	<p>Compreende o essencial da lenda; Compreende o essencial do texto, respondendo oralmente e corretamente às</p>

	<p>escrito, de forma completa, a questões sobre os textos</p> <p>10. Monitorizar a compreensão</p> <p>- Sublinhar as palavras desconhecidas, inferir o significado a</p>	<p>lenda.</p> <p>Inicia-se, assim, um diálogo interpretativo, que será orientado pelas seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Logo no início do texto, ouvimos falar sobre uma terra grande e rica. Que características têm uma terra grande e rica? R.: Nesta pergunta a Professora Estagiária irá encaminhar o diálogo para a importância de alguns bens essenciais que a natureza nos oferece (agricultura) não remetendo apenas para o luxo das cidades e o dinheiro. • Como surgiram os Açores? R.: Os Açores surgiram devido a um tremor de terra violentíssimo que destruiu a Atlântida. • Quem são as personagens da lenda? R.: As personagens desta lenda são a Princesa, o Pastor, o Rei, e a aia. • Por quem se apaixonou a princesa? R.: A princesa apaixonou-se pelo pastor. • Como surgiram as Lagoas? R.: As lagoas surgiram porque quando a princesa e o pastor se estavam a despedir um do outro choraram tanto que formaram duas lagoas. Uma verde como os olhos do príncipe e outra azul como os olhos da princesa. <p>Pós-Leitura</p> <p>Terminada esta tarefa, a professora estagiária projeta a lenda no quadro interativo (remeter para anexo 4). Questiona os alunos se identificaram alguma palavra desconhecida ou que suscitasse alguma dúvida.</p>		10´	<p>questões;</p> <p>Descobre, pelo contexto, o significado</p>
--	--	--	--	-----	--

	<p>partir de dados contextuais e confirmá-lo no dicionário</p> <p>22. Compreender o essencial de textos escutados e lidos</p> <p>- Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos</p>	<p>De seguida, cada aluno deve transcrever as palavras desconhecidas para o caderno e, caso não consiga identificar o seu significado pelo contexto, procurar o seu significado no dicionário.</p> <p>Posteriormente, um aluno escreve as palavras no quadro e o respetivo significado.</p> <p>Possíveis palavras desconhecidas e seus significados:</p> <p><u>Bosque</u>: floresta;</p> <p><u>Pachorrentas</u>: Vagarosas, lentas;</p> <p><u>Cumes</u>: pico das montanhas;</p> <p><u>Colinas</u>: pequena elevação de terreno;</p> <p><u>Brumas e neblinas</u>: nevoeiro, chuviscos.</p> <p><u>Ternas</u>: Meigas, afetuosas;</p> <p><u>Frondosa</u>: Com muitas folhas;</p> <p><u>Aia</u>: Ama.</p> <p>Segue-se a realização da ficha de interpretação (remeter para anexo 5) e, concluída esta tarefa, dar-se-á início à correção no quadro da sala de aula.</p>	<p>Dicionário; caneta;</p> <p>Caderno diário; Quadro da sala; Quadro interativo;</p> <p>Quadro da sala de aula;</p> <p>Ficha de interpretação;</p>	<p>15</p> <p>20'</p>	<p>das palavras;</p> <p>Procura, corretament e significado das palavras no dicionário;</p> <p>Completa corretament e a ficha de interpretação;</p>
Intervalo: 10.30h às 11.00h					

<p>Educação Literária</p> <p>Bloco 2 – Jogos Dramáticos</p> <p>- Linguagem Verbal</p> <p>Educação Literária</p> <p>Gramática</p>	<p>25. Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos:</p> <p>2. Dramatizar textos (treino de voz, dos gestos, das pausas, da entoação)</p> <p>Participar na elaboração oral de uma história</p> <p>22. Compreender o essencial de textos escutados e lidos</p> <p>- Responder, oralmente e por escrito, de forma</p>	<p>A professora estagiária e os alunos continuam e concluem a correção da ficha de interpretação já iniciada.</p> <p><u>Português e Expressão/Educação Dramática</u></p> <p>De seguida, a professora estagiária sugere à turma a encenação da peça de teatro “A Lenda das Sete Cidades”. A obra está subdividida em cinco cenas/espacos diferentes: quarto da princesa, campo, sala e montes. Em cada cena as personagens alteram para que mais alunos possam fazer parte da apresentação. Cada aluno terá a respetiva fala projetada no quadro interativo.</p> <p>Posto isto, os alunos respondem às perguntas da <i>compreensão da leitura</i> do manual escolar (remeter para anexo 6).</p> <p>(caso não seja possível realizar esta atividade na sala, será proposto aos alunos que a realizem em casa).</p>	<p>Peça de teatro presente no livro “A Lenda das Sete Cidades”;</p> <p>Quadro interativo;</p> <p>Quadro interativo;</p> <p>Manual escolar de Português;</p>	<p>30’</p> <p>30’</p>	<p>Lê corretamente o texto e respeita os sinais de pontuação;</p> <p>Responde corretamente às questões;</p> <p>Evidência compreender o texto, através das respostas;</p>
--	---	--	---	-----------------------	--

	<p>completa, a questões sobre os textos</p> <p>27. Conhecer propriedades das palavras</p> <p>- Identificar nomes e adjetivos</p>	<p>Face à diversidade de descrições na <i>Lenda das Sete Cidades</i>, a Professora estagiária propõe aos alunos o preenchimento de uma tabela construída no quadro da sala de aula. Devem de retirar nomes e adjetivos presentes na lenda.</p> <table border="1" data-bbox="674 555 1644 703"> <thead> <tr> <th data-bbox="674 555 1160 592">Nomes</th> <th data-bbox="1160 555 1644 592">Adjetivos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="674 592 1160 628"></td> <td data-bbox="1160 592 1644 628"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="674 628 1160 665"></td> <td data-bbox="1160 628 1644 665"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="674 665 1160 703"></td> <td data-bbox="1160 665 1644 703"></td> </tr> </tbody> </table> <p>Segue-se a correção da tabela no quadro da sala de aula.</p>	Nomes	Adjetivos							<p>Quadro da sala de aula;</p>	<p>15'</p> <p>10'</p>	<p>Distingue nome de adjetivo;</p> <p>Completa corretament e a tabela;</p>
Nomes	Adjetivos												
Almoço: 12.30h às 13.30h													
<p>Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições</p>	<p>- Conhecer símbolos regionais</p> <p>. Dos Açores;</p>	<p><u>Estudo do Meio</u></p> <p>Dando continuidade ao tema abordado na parte da manhã, através do <i>Jogo da Força</i>, os alunos devem descobrir a seguinte designação: “Região Autónoma dos Açores”. De seguida, a professora estagiária nomeia um aluno para dizer uma letra, caso esta esteja presente nesta designação coloca-a no(s) espaço(s) correspondente(s) e assim sucessivamente. Só podem errar em 6 letras.</p>	<p>Quadro da sala;</p>	<p>5'</p>	<p>Descobre, sem dificuldade, o tema a ser trabalhado;</p>								

<p>Bloco 1 – À descoberta de si mesmo</p>	<p>Distinguir ilha e arquipélago</p>	<p>Depois de descoberto o tema, será entregue, a cada aluno, uma ficha em modo de consolidação dos conteúdos abordados em Estudo do Meio (remeter para anexo 7). Esta ficha terá presente a bandeira da Região Autónoma dos Açores, os três grupos de ilhas que a compõe, assim como o número total de ilhas.</p> <p>Seguir-se-á um breve diálogo com os alunos orientado pelas seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Porque é que a Região Autónoma dos Açores e da Madeira são duas regiões autónomas? R.: São regiões que apesar de pertencerem a Portugal, são governadas por um governo da região. • Por que territórios é constituído o nosso país? R.: Portugal continental, Região autónoma dos Açores e Região Autónoma da Madeira. • Arquipélago e ilha são sinónimos? R.: Não. Um arquipélago é um conjunto de ilhas. • Algum de vocês tem família nos Açores? 	<p>Ficha de trabalho;</p>	<p>20´</p>	<p>Responde corretament e às questões;</p>
<p>Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições</p>	<p>Conhecer costumes e tradições</p>	<p>Após este diálogo, a professora estagiária, dá início ao tema “Costumes e Tradições dos diferentes locais do país” apresentando (através do quadro interativo) um mapa que apresenta a grande diversidade de costumes e tradições do nosso país, no que diz respeito à gastronomia e artesanato (página 54 e 55 do Manual Escolar de Estudo do Meio).</p>	<p>Quadro interativo; Mapa do manual escolar;</p>	<p>10´</p>	<p>Sabe distinguir arquipélago de ilha;</p> <p>Interpreta e localiza os diferentes distritos e respetivas</p>

<p>Leitura e Escrita</p> <p>Educação literária</p>	<p>15. Redigir corretamente</p> <p>- Usar vocabulário adequado</p> <p>17. Escrever textos informativos</p> <p>21. Ler e ouvir ler textos literários:</p> <p>3. Ler em voz alta após preparação da leitura.</p>	<p>De seguida, os alunos organizam-se em grupos de quatro elementos, de forma a produzirem um breve texto informativo sobre costumes e tradições do Arquipélago dos Açores, cujas informações se encontram no manual escolar. Para além desta informação a professora estagiária irá fornecer outros dados sobre as respetivas tradições e costumes.</p> <p>A cada grupo será atribuída um determinado costume ou tradição, sendo que da informação fornecida os alunos irão selecionar a necessária para criar um texto que depois será apresentado à turma numa cartolina (remeter para anexo 8).</p> <p>Segue-se a apresentação dos textos criados em grupo.</p> <p>Os trabalhos serão afixados no placar da sala.</p>	<p>Informação das diferentes tradições e costumes dos Açores;</p> <p>Caneta; Caderno diário.</p>	<p>20'</p> <p>20'</p>	<p>tradições e costumes;</p> <p>Respeita a opinião dos colegas;</p> <p>Sabe trabalhar em Grupo;</p> <p>Seleciona a informação mais relevante;</p> <p>Lê corretament e o texto realizado em grupo;</p>
<p>AEC's: 15.30h às 16.30h</p>					
	<p>Utilizar o computador como ferramenta de</p>	<p><u>Português e TIC</u></p> <p>De regresso à sala de aula, os alunos são informados de que a próxima atividade decorrerá na biblioteca da escola, nomeadamente, nos computadores. Cada computador será utilizado por três alunos.</p>	<p>Biblioteca da escola;</p>		<p>Segue as indicações fornecidas</p>

	escrita	<p>Na biblioteca, os alunos devem seguir as instruções da Professora Estagiária sobre como utilizar as ferramentas do <i>Word</i>.</p> <p>Serão dadas informações como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introduzir sinais auxiliares de escrita, como as aspas e o travessão, no word; • Introduzir os sinais de pontuação no <i>Word</i>; • Fazer parágrafos (...) <p>entre outras potencialidades do Word.</p>	Computadores	45'	pela professora estagiária sem dificuldade.
Leitura e Escrita	<p>15. Redigir corretamente</p> <p>- Utilizar uma caligrafia legível</p>	<p>Terça-feira – 28 de outubro de 2014</p> <p>As atividades iniciam-se com a escrita da data no quadro da sala de aula, assim como dos seguintes tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dia da semana; • Que tempo faz; • Calcula: $8+8+8+8=$ <p>Depois dos alunos transcreverem a data, devem completar os tópicos (o estado do tempo meteorológico é representado graficamente). Para terminar esta tarefa de rotina, a professora estagiária questiona um aluno, aleatoriamente, sobre o resultado do cálculo supracitado.</p> <p><u>Matemática</u></p> <p>A professora estagiária, com recurso ao quadro interativo, coloca o seguinte problema à turma</p>	<p>Quadro da sala de aula;</p> <p>Caneta;</p> <p>Caderno diário;</p>	15'	<p>Copia e completa corretament e os tópicos;</p> <p>Efetua corretament e o cálculo;</p>
Números e	5. Adicionar e subtrair números				

Operações	naturais	<ul style="list-style-type: none"> • Observa a primeira fila e descobre os números que faltam. 	Quadro interativo; Caderno diário; Quadro da sala de aula	15'	Completa corretament e a tabela;
Números e Operações	6. Resolver problemas	Os alunos devem dar resposta a este problema no caderno diário, sendo solicitado a um aluno que, no fim, o resolva no quadro.			
- Adição e Subtração	- Resolver problemas de até três passos envolvendo	Analisando outras resoluções, a professora estagiária questiona os alunos sobre qual será o conteúdo matemático presente no problema (Tabuada do 8).			Identifica, através do diálogo, o conteúdo matemático a trabalhar;
- Multiplicação	situações de juntar, acrescentar, retirar, completar e comparar	Posteriormente, a professora estagiária analisa com a turma a tabuada da multiplicação do 8, presente no manual escolar. De seguida, será proposta a realização dos exercícios do manual escolar referentes ao conteúdo em desenvolvimento (remeter para anexos 9). A correção será feita em conjunto, com recurso ao quadro interativo.	Manual escolar de matemática; Ficha de desafios;	20'	
	7. Multiplicar números naturais	Concluída esta tarefa, a professora estagiária propõe à turma a realização de uma Ficha de Desafios (remeter para anexo 10).	Quadro interativo;	20'	Estabelece relações entre a tabuada do 8 e outras tabuadas;
	8. Resolver problemas				
	- Resolver problemas				

Multiplicação	de até três passos envolvendo situações multiplicativas nos sentidos aditivo e combinatório	Alguns alunos (selecionados aleatoriamente) farão a correção da Ficha dos Desafios no quadro da sala de aula.	Ficha de desafios;	15´	Resolve corretamente os exercícios;
Intervalo: 10.30h às 11.00h					
Gramática	<p>26. Explicitar aspectos fundamentais da fonologia do português</p> <p>- Distinguir sílaba tônica da átona</p> <p>- Classificar palavras quanto à posição da sílaba tônica</p>	<p><u>Português</u></p> <p>Retomando o tema abordado no dia anterior, a professora estagiária escreve no quadro as palavras: “Lenda”; “Cidades”; “Pássaros” e “Desapareceu”. Entretanto, questiona os alunos quanto à divisão silábica das palavras, assim como quais as sílabas tônicas e átonas de cada uma.</p> <p>A Professora estagiária relembra, com recurso ao PowerPoint, (remeter para anexo 11), a classificação das palavras quanto ao número de sílabas e quanto à posição da sílaba tônica (palavras agudas, graves e esdrúxulas).</p> <p>Posto isto, os alunos deverão classificar as palavras acima mencionadas quanto ao número de sílabas e quanto à posição da sílaba tônica.</p> <p>Os alunos deverão colocar as palavras mencionadas na tabela trabalhada na semana anterior relativamente à classificação das palavras quanto à posição da</p>	<p>Quadro da sala de aula;</p> <p>Manual escolar de Português;</p> <p>Caderno diário; Caneta;</p> <p>Quadro da</p>	5´	<p>Divide silabicamente as palavras;</p> <p>Distingue e identifica sílaba tônica de sílaba átona;</p> <p>Classifica as palavras quanto à posição da sílaba tônica;</p>

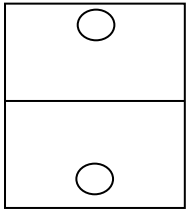
		<p>silaba tónica.</p> <p>De seguida, os alunos devem indicar outros exemplos de palavras retiradas de um excerto do livro trabalhado no dia anterior -“A Lenda das Sete Cidades”-, referindo qual a sílaba tónica de cada uma, assim como a sua classificação. Estas palavras serão escritas no caderno e corrigidas no quadro pelos alunos completando a seguinte tabela no quadro da sala:</p> <table border="1" data-bbox="674 764 1644 951"> <thead> <tr> <th data-bbox="674 764 869 911">Palavra</th> <th data-bbox="869 764 1061 911">Divisão silábica</th> <th data-bbox="1061 764 1256 911">Sílaba tónica</th> <th data-bbox="1256 764 1451 911">Classificação quanto ao nº de sílabas</th> <th data-bbox="1451 764 1644 911">Classificação quanto à posição da sílaba tónica</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="674 911 869 951"></td> <td data-bbox="869 911 1061 951"></td> <td data-bbox="1061 911 1256 951"></td> <td data-bbox="1256 911 1451 951"></td> <td data-bbox="1451 911 1644 951"></td> </tr> </tbody> </table> <p>Terminada esta tarefa, será proposta a elaboração do exercício de gramática (sílabas tónicas), referente ao texto, presente no manual escolar (remeter para anexo 12) e os exercícios do livro de atividades de Português (remeter para anexo 13).</p> <p>Os exercícios serão corrigidos, pelos alunos, no quadro de sala de aula.</p>	Palavra	Divisão silábica	Sílaba tónica	Classificação quanto ao nº de sílabas	Classificação quanto à posição da sílaba tónica						<p>sala de aula;</p> <p>Manual escolar de Português; Quadro da sala;</p>	<p>20´</p> <p>30´</p>	<p>Realiza corretamente e os exercícios propostos;</p>
Palavra	Divisão silábica	Sílaba tónica	Classificação quanto ao nº de sílabas	Classificação quanto à posição da sílaba tónica											

Almoço: 12.30h

*Os alunos não têm atividades letivas à terça-feira à tarde

Almoço: 12.30h															
*Os alunos não têm atividades letivas à terça-feira à tarde															
		<u>Quarta-feira - 29 de outubro de 2014</u>													
Leitura e Escrita	15. Redigir corretamente - Utilizar uma caligrafia legível	As atividades iniciam-se com a escrita da data no quadro da sala de aula, assim como dos seguintes tópicos: <ul style="list-style-type: none">• Dia da semana;• Que tempo faz;• Calcula: 8×7	Quadro da sala de aula;	10'	Copia e completa corretamente os tópicos;										
Números e Operações - Multiplicação	7. Multiplicar números naturais	Depois dos alunos transcreverem a data, devem completar os tópicos (o estado do tempo meteorológico é representado graficamente). Para terminar esta tarefa de rotina, a professora estagiária questiona um aluno, aleatoriamente, sobre o resultado do cálculo supracitado. <u>Matemática</u> A professora estagiária propõe aos alunos que completem a seguinte sequência: <table border="1" style="margin: 10px auto;"><tr><td style="width: 30px; height: 30px;"></td><td style="width: 30px; height: 30px; text-align: center;">16</td><td style="width: 30px; height: 30px;"></td><td style="width: 30px; height: 30px; text-align: center;">32</td><td style="width: 30px; height: 30px; text-align: center;">40</td><td style="width: 30px; height: 30px;"></td><td style="width: 30px; height: 30px;"></td><td style="width: 30px; height: 30px;"></td><td style="width: 30px; height: 30px;"></td><td style="width: 30px; height: 30px; text-align: center;">80</td></tr></table>		16		32	40					80	Caneta; Caderno diário;		Efetua corretamente o cálculo;
	16		32	40					80						
Multiplicação	7. Multiplicar	Depois de os alunos executarem a tarefa proposta, a professora estagiária propõe a sua correção oralmente.			Completa corretamente a tabela, identificando os produtos das										

<p>Números e Operações</p> <p>- Adição e Subtração</p>	<p>números naturais</p> <p>- Saber de memória a tabuada do 8;</p> <p>5. Adicionar e subtrair números naturais</p> <p>6. Resolver problemas</p>	<p>De seguida, será apresentado à turma o jogo “Bingo da Tabuada do 8” (remeter para anexo 14). Cada aluno terá um cartão com seis múltiplos de oito, como mostra o exemplo:</p> <div style="text-align: center; border: 1px solid orange; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <table style="border-collapse: collapse; margin: auto;"> <tr> <td style="border: none; padding: 5px 10px;">8</td> <td style="border: none; padding: 5px 10px;">80</td> <td style="border: none; padding: 5px 10px;">24</td> </tr> <tr style="border-top: 1px solid orange;"> <td style="border: none; padding: 5px 10px;">32</td> <td style="border: none; padding: 5px 10px;">56</td> <td style="border: none; padding: 5px 10px;">16</td> </tr> </table> </div> <p>Num saco irão estar as operações da Tabuada do 8. Por sorteio, a professora estagiária retira, uma operação de cada vez. Cada aluno deve verificar se o resultado dessa operação se encontra no respetivo cartão. Caso esteja, o aluno deverá colocar uma peça rosa (fornecida pela professora estagiária) em cima desse resultado. Ao longo do jogo existirão diferentes variáveis: 1º Variável: Ganha o aluno que completar primeiro uma fila; 2º Variável: Ganha o aluno que completar primeiro duas colunas; 3º Variável: Ganha o aluno que completar primeiro todo o cartão. O vencedor terá de confirmar com a professora estagiária se realmente já saiu a operação que corresponde aos resultados existentes no cartão, respondendo oralmente.</p> <p><u>Matemática</u></p> <p>A criança responsável pela distribuição dos manuais escolares irá recolher os manuais de Estudo do Meio, distribuindo, de seguida, os manuais de Matemática.</p> <p>De modo a dar início à correção do trabalho de casa, a professora estagiária propõe aos alunos, aleatoriamente, que resolvam os exercícios no quadro.</p>	8	80	24	32	56	16	<p>Quadro interativo;</p> <p>Caderno;</p> <p>Caderno diário;</p> <p>Jogo: “O bingo da tabuada do 8</p> <p>Manual escolar de matemática;</p> <p>Quadro da sala de aula;</p>	<p>10´</p> <p>30´</p> <p>25´</p>	<p>multiplicação s;</p> <p>Identifica o produto da multiplicação referida pela Professora estagiária;</p> <p>Responde corretament e aos exercícios.</p>
8	80	24									
32	56	16									

Intervalo: 10.30h às 11.00h					
Bloco 4 - Jogos	<p>Predispor o organismo para a atividade desenvolver</p> <p>2. Agir em conformidade com a situação:</p> <p>-se tem a bola, passar a um companheiro, respeitando o limite dos apoios estabelecidos;</p> <p>- Receber ativamente a bola com as duas mãos</p>	<p><u>Educação Físico-Motora</u></p> <p><u>Aquecimento</u> – Bola ao Capitão</p>	<p>Apito;</p> <p>Dois arcos;</p>	15´	Coopera com a própria equipa;
		<p>A turma é dividida em duas equipas. Cada equipa terá de escolher um capitão que apenas poderá ficar dentro de um arco. Os arcos estarão colocados nos extremos do ginásio como mostra a figura:</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Cada equipa tem como objetivo passar a bola ao capitão, colocado no círculo no campo do adversário. A outra equipa que não tem a bola tem de evitar que esta chegue ao capitão. Sempre que o capitão receba a bola, sem a deixar cair, a sua equipa marca um ponto.</p>			

	<p>11. Em concursos de estafetas, realizar o percurso rapidamente</p> <p>Realizar ações motoras básicas de deslocamento</p> <p>Retornar à calma</p>	<p><u>Parte fundamental</u> - <i>Jogo de estafetas: Tabuada do 8</i></p> <p>A turma será dividida em duas equipas. Cada equipa tem ao seu dispor um saco com operações da tabuada do 8. No fundo da parede encontram-se os resultados das operações. Sendo um jogo de estafeta, cada aluno desloca-se com a respetiva operação e, deslocando-se a correr, cola-a (velcro) por cima do resultado que se encontra na parede.</p> <p>O segundo membro da equipa só sai quando o primeiro tocar na sua mão e assim sucessivamente.</p> <p>Ao longo do jogo o deslocamento vai variando, por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deslocamento em corrida lateral; • Deslocamento a pé-coxinho; • Deslocamento a rastejar; <p>Ganha a equipa que terminar a tarefa em menos tempo e acertar em todos os resultados das operações.</p> <p><u>Relaxamento: O degelo</u></p> <p>O grupo de alunos deverá estar imobilizado, em círculo, como estátuas de gelo.</p> <p>A professora estagiária, ao som de uma música bastante calma, indica uma parte do corpo que, libertando-se do gelo, pode voltar a mover-se.</p> <p>Gradualmente, a professora estagiária indica outras partes do corpo que, de forma idêntica, se libertam lentamente do gelo. Quando todo o corpo estiver descongelado, voltam a gelar parte a parte, pela ordem inversa, até os alunos se</p>	<p>Cartões com o produto das multiplicações ;</p> <p>Operações da tabuada do 8 no papel cenário;</p> <p>Colunas;</p> <p>Computador;</p>	<p>20´</p> <p>10´</p>	<p>Realiza o percurso nos diferentes deslocamentos;</p> <p>Coopera com a equipa;</p> <p>Respeita as indicações da Professora Estagiária;</p>
--	---	---	---	-----------------------	--

		imobilizarem por completo.			
Almoço: 12.30h às 13.30h					
<p>Bloco 2 - À descoberta dos outros e das instituições</p> <p>-</p> <p>O passado do meio local</p>	<p>3.2. Conhecer costumes e tradições</p>	<p><u>Estudo do Meio</u></p> <p>De regresso à sala, os alunos vão visualizar um vídeo sobre os Costumes e Tradições do concelho de Ponte de Lima. Este vídeo relaciona-se com os conteúdos abordados no dia anterior: “Tradições e Costumes”.</p>	<p>Quadro interativo;</p> <p>Computador;</p> <p>Colunas;</p>	10´	<p>Compreende o essencial do vídeo;</p>
		<p>Após a visualização do vídeo, a professora estagiária em diálogo com os alunos irá identificar as paisagens, monumentos, tradições, festas, romarias, gastronomia da localidade dos alunos: Ponte de Lima. Este vídeo não contém qualquer tipo de fala o que obrigará a que cada criança identifique os diferentes costumes e tradições através daquilo que conhecem ou que ouvirem falar.</p> <p>Após esta identificação, os alunos terão a oportunidade de rever o vídeo para que tudo se torne mais claro para aqueles alunos que desconheciam algum tipo de costume e tradição.</p>		30´	<p>Identifica os costumes e tradições abordados;</p>
Lanche: 15.00h às 15.15h					

Leitura e escrita	<p>16. Escrever textos narrativos</p> <p>- Escrever pequenas narrativas, incluindo os seus elementos constituintes: <i>quem, quando, onde, o quê, como.</i></p>	<p>Os alunos realizam a atividade do Manual de Oficina de Escrita. Nesta ficha devem construir um texto sobre uma lenda que conhecem ou que lhes tenha sido contada, ilustrando-a de seguida (remeter para anexo 10).</p>	<p>Manual Oficina de escrita de Português; Lápis.</p>	<p>20'</p>	<p>Identifica uma lenda como um tipo de texto narrativo;</p> <p>Ilustra adequadamente a lenda.</p>
-------------------	---	---	--	------------	--

Anexo 2: Grelhas dos Materiais e Espaços para a prática de EEFM no 1º CEB

1. Materiais para a prática de Expressão e Educação Físico-Motora segundo o programa e organização curricular:

Blocos	Materiais	Existe		Quantidade
		Sim	Não	
Bloco 1. Perícia e Manipulação	Bolas de espuma (raquetes)			
	Minibolas Gímnicas			
	Bolas Gímnicas			
	Minibolas de Basquetebol			
	Bolas de Basquetebol			
	Minibolas de Voleibol			
	Bolas de Voleibol			
	Minibolas de Futebol			
	Bolas de Futebol			
	Arcos			
	Raquetes			
	Cordas			
	Balões			
		Colchões		
Plano inclinado: Trampolim Reuther				
Espaldares				
Barras				
Skate				

Bloco 2. Deslocamentos e equilíbrios	Patins			
	Banco sueco			
	Cordas			
	Caixa de saltos (salto em comprimento)			
	Plinto ou mesa			
	Arcos			
	Obstáculos de altura e comprimentos variados (barreiras, bastões)			
	Tijolos			
	Delimitadores/ Cones			
Bloco 3. Ginástica	Colchões			
	Plinto			
	Arcos			
	Espaldar			
	Barra			
	Cordas			
	Boque			
	Banco sueco ou trave baixa			
	Minibola Gímnica			
	Bola Gímnica			

	Plano inclinado: Trampolim Reuther				
Bloco 4. Jogos	Minibolas Gímnicas				
	Bolas Gímnicas				
	Minibola de Futebol				
	Bolas de Futebol				
	Minibolas de Voleibol				
	Bolas de Voleibol				
	Minibolas de Rêguebi				
	Bolas de Rêguebi				
	Minibolas de basquetebol				
	Bolas de basquetebol				
	Bolas de ténis				
	Bolas de espuma (raquetes)				
	Raquetes				
	Balizas				
	Balões				
	Caixa de saltos (caixa de areia).				
	Material para salto em	Colchão			
		Barras/ Elástico			

	altura	Postes			
	Testemunhos				
	Arcos				
	Coletes				
	Redes				
	Cesto portátil				
Bloco 5. Patinagem	Patins				
	Skate				
Bloco 6. Atividades Rítmicas expressivas	Colunas				
	Aparelho musical				
Bloco 7. Percursos na natureza	Bússola				
	Mapas de possíveis percursos				
Bloco 8. Natação	Piscina				
	Braçadeiras de natação				
	Cintura de natação				
	Barbatanas				

	Objetos flutuantes	Arcos flutuantes			
		Barra cilindra			
		Prancha de aprendizagem			
	Objetos submersos	Anéis lastrados			
		Bastões lastrados			
Outros materiais	Quantidades				

2. Infraestruturas específicas para a prática de Expressão e Educação Físico-Motora:

Área Coberta							
	Existe		Quantidades	Material fixo neste espaço	Destinada só à prática de Expressão e Educação Físico Motora?		Tipo de pavimento (cimento, terra batida, outros...)
	Sim	Não			Sim	Não	
Ginásio							
Polidesportivo							
Piscina							
Balneário							
Outro							
Área Descoberta							
	Existe		Quantidade	Material fixo neste espaço	Destinada só à prática de Expressão e Educação Físico Motora?		Tipo de pavimento (cimento, terra batida, outros...)
	Sim	Não			Sim	Não	
Campo de jogos com marcações							
Campo de jogos sem marcações							
Polidesportivo							
Pistas e Circuitos							
Espaços Especiais							
Outros							

Anexo 3: Materiais e Espaços para atividade motora não estruturada

1. Materiais fixos

Material Fixo		Existe		Infraestruturas			Quantidades
		Sim	Não	Apenas no recreio coberto	Apenas no recreio ao ar livre (aberto)	Em ambos os espaços	
Escorregas							
Equipamentos que incluam elementos rotativos	Carrossel						
	Argolas						
Equipamentos de equilíbrio	Vigas de equilíbrio						
Equipamentos oscilantes	Baloiços						
	Gangorras						
Armações para escalar/trepar (ferro, madeira, redes)							
Túneis							
Abrigos/ Cabanas							
Caixa de Areia							
Alvos na parede							
Cesto de Basquete							
Outros							

2. Materiais portáteis

Material portátil	Existe		Infraestruturas			Quantidades
	Sim	Não	Apenas no recreio coberto	Apenas no recreio ao ar livre (aberto)	Em ambos os espaços	
Bolas						
Equipamentos que permitam a subida de estruturas (Escadas)						
Equipamento de chão (puzzles, tapetes, carpetes)						
Equipamento de salto	Cordas					
	Arcos					
Paraquedas						
Brinquedos para empurrar (Carruagens, motas)						
Brinquedos de conduzir (Triciclos, carro)						
Brinquedos para baloiçar (cavalo-baloioço)						
Brinquedos de areia/água (pás, baldes, engaços)						
Escorregas						
Cesto de Basquete móvel						
Outros						

Anexo 4: Entrevista

Estando a desenvolver um trabalho de investigação, em contexto de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, peço a sua colaboração respondendo ao seguinte inquérito. Este instrumento visa a recolha de dados fundamentais à realização do estudo que se intitula: “Expressão e Educação Físico-Motora no 1º Ciclo do E. B: Condições, práticas e implicações pedagógicas”. Por ser totalmente anónimo, apelo à sua sinceridade e compreensão.

Dados biográficos da(o) diretor/coordenador:

Habilitação Académica: _____ Anos serviço: _____ Experiência como coordenador: _____

Parte I

Recolha de dados relativos ao material e espaços existentes para a Expressão e Educação Físico-Motora que possibilita o cumprimento do programa do 1º Ciclo

1. Considera que há materiais suficientes para Expressão e Educação Físico-Motora que possibilita o cumprimento do programa do 1º ciclo?
2. Qual o procedimento para a aquisição do material e manutenção dos espaços para Expressão e Educação Físico-Motora? Que critérios utiliza para a seleção de material?
3. Quais os constrangimentos para a compra de material para a área de Expressão e Educação Físico-Motora?
4. Dá prioridade à compra de materiais para esta área em relação às restantes áreas?
5. A verba de que dispõe é suficiente para comprar o material que a sua escola necessita?
6. Os professores têm pedido algum material destinado a esta área?
7. Que material é pedido com mais frequência por parte dos professores?
8. Considera que os espaços destinados à EFM estão em bom estado e são adequados?

9. Quais os espaços da sua escola que têm maior ocupação para a prática desta área?
10. O que pensa ser necessário a nível de materiais e espaços para que o programa do 1º ciclo seja cumprido na íntegra?
11. Os professores do 1º Ciclo da sua escola lecionam a Expressão e Educação Físico-Motora?
12. Quanto tempo dedica os professores do 1º ciclo, semanalmente a esta área curricular?
13. Tem conhecimento se as aulas de Educação e Expressão Físico-Motora estão previamente calendarizadas?
14. Existe articulação curricular e pedagógica entre os professores e os níveis de ensino?
15. Tem evidências da implementação de Educação e Expressão Físico-Motora como por exemplo dossiê e planificações?

Parte 2

Recolha de dados relativos ao material e espaços relativos à Atividade Motora Não Estruturada

1. O que acha dos espaços de recreio da escola?
2. Os espaços de recreio da escola estão em bom estado de conservação?
3. Os espaços de recreio da escola têm dimensões suficientes face ao número de alunos?
4. Os espaços de recreio da escola são adequados às faixas etárias existentes na escola?
5. Quanto tempo semanal os alunos dispõem do recreio?
6. Existe material portátil disponível para o recreio?
7. O material portátil é suficiente para que os alunos possam usar ao mesmo tempo?
8. Há possibilidade de requisitar materiais para o recreio?
9. Quais os procedimentos para requisitar material?

10. O espaço de recreio aberto (exterior) é amplo e proporciona o desenvolvimento de competências físico-motoras (correr, saltar)?
11. Existe um espaço de recreio coberto (interior)?
12. O espaço de recreio coberto (interior) é propício a qualquer atividade incluindo correr?