



Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto
Instituto Politécnico da Guarda

Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada

Ana Sofia Borges Antunes Madeira

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

Outubro 2011



Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto
Instituto Politécnico da Guarda

Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada

Ana Sofia Borges Antunes Madeira

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico

Professora Doutora Teresa Fonseca

Outubro 2011

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho só foi possível de realizar com o apoio e colaboração de várias pessoas. Estas linhas são dedicadas a todos os que, de uma forma ou outra, contribuíram para que este longo processo se consumasse. Assim, desejamos expressar os nossos sinceros agradecimentos:

- Às 15 crianças do 4º ano da Sala 3 da Escola EB1 Augusto Gil pela alegria, cumplicidade, participação e receção calorosa que demonstraram em cada dia do estágio;

- À Professora Cooperante Conceição Sousa pela disponibilidade, orientação, dedicação, competência e amizade que demonstrou na orientação do estágio;

- À Professora Doutora Supervisora Urbana Cordeiro pela orientação, apoio e estímulo para a realização do estágio;

- À Professora Doutora Teresa Fonseca pela coordenação, competência, orientação, total disponibilidade, sugestões oportunas e apoio científico prestado ao longo deste nosso estudo;

- Ao Professor Doutor Carlos Francisco pela competência, disponibilidade e paciência com que nas várias fases, colaborou na orientação deste nosso trabalho;

- À Professora Francisca Oliveira pela amizade, apoio e disponibilidade em partilhar algum do seu conhecimento científico;

- Às 3 Docentes do 1º CEB pela colaboração demonstrada ao responderem ao questionário individual aplicado;

- Ao meu Pai, Mãe e Irmão, pelo incentivo, suporte e carinho. Sem o seu apoio incondicional não seria possível escrever estas linhas.

- À minha prima Rita pelo apoio, preocupação e incentivo prestado;

- À minha amiga Ângela e ao seu marido Nuno pelo apoio na revisão geral deste relatório;

- O meu reconhecimento a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para o culminar desta etapa da minha vida.

RESUMO

O trabalho que aqui se apresenta corresponde ao relatório de estágio de Prática de Ensino Supervisionada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico e resulta de uma investigação que se enquadra numa abordagem explicativa da problemática da educação física e da prática da transversalidade como uma âncora para as diferentes áreas disciplinares curriculares no ensino dos dias de hoje.

Assim, após a apresentação do enquadramento institucional da escola, a caracterização da turma e a reflexão de todo o processo de estágio e a importância deste, debruçamo-nos sobre o tema/problema escolhido.

A investigação teve como objetivo fundamental refletir a seguinte questão que considerámos pertinente: *Será que os professores do 1ºCEB criam projetos em educação física que evidenciam o recurso a todas as áreas do saber?*

Nesta medida, constatámos que os docentes do 1ºCEB não lecionam recorrendo à prática da transversalidade, revelando alguma falta de formação, ou seja, carência de atualização de conhecimentos. Portanto, concretizou-se um projecto que promoveu a realização de atividades de aprendizagem com recurso a diferentes áreas do saber, ou seja, articulando diferentes disciplinas ressaltou-se a importância da sua transversalidade na construção do «aprender», recorrendo a estratégias de ensino em que seja valorizada a prática pedagógica.

Palavras-chave:

Prática de Ensino Supervisionada; 1ºCEB; Observação; Planificação; Interdisciplinaridade; Transversalidade; Educação Física; Projeto.

ÍNDICE

| | |
|---|------|
| Agradecimentos | I |
| Resumo | II |
| Índice | III |
| Índice de Figuras | V |
| Índice de Quadros | VI |
| Índice de Tabelas | VII |
| Índice de Gráficos | VIII |
| Índice de Esquemas | IX |
| Lista de Siglas | X |
| | |
| Introdução | 1 |
| | |
| Capítulo I | |
| Parte I – Enquadramento Institucional: Organização e Administração Escolar | 5 |
| 1.1. Caracterização do Meio | 5 |
| 1.2. Caracterização da Escola | 6 |
| 1.2.1. Historial | 6 |
| 1.2.2. Aspectos Gerais | 7 |
| 1.2.3. Espaço Exterior | 9 |
| 1.2.4. Espaço Interior | 10 |
| 1.2.5. Área de Projecto | 14 |
| 1.3. Caracterização da Sala de Aula | 16 |
| 1.3.1. Planta da Sala | 18 |
| 1.3.2. Horários das Actividades Curriculares e de Enriquecimento Curricular | 19 |
| Parte II – Caracterização Socioeconómica e Psicopedagógica da Turma | 20 |
| 2.1. Caracterização da Turma | 20 |

Capítulo II

| | |
|--|-----------|
| Parte I – Descrição do Processo de Prática de Ensino Supervisionada | 28 |
|--|-----------|

Capítulo III

| | |
|---|-----------|
| Parte I – Aprofundamento do Problema/Temas Escolhido | 38 |
|---|-----------|

| | |
|-------------|----|
| 1.1. Resumo | 38 |
|-------------|----|

| | |
|-----------------|----|
| 1.2. Introdução | 40 |
|-----------------|----|

| | |
|----------------------------|----|
| 1.3. Revisão da Literatura | 41 |
|----------------------------|----|

| | |
|--|----|
| 1.3.1. Interdisciplinaridade: O conceito e a sua prática | 41 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| 1.3.2. Transversalidade: O que é? Quais as suas vantagens? | 43 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| 1.3.3. A Educação Física no 1ºCEB: A sua importância no desenvolvimento das crianças e do currículo | 44 |
|---|----|

| | |
|------------------|----|
| 1.4. Metodologia | 47 |
|------------------|----|

| | |
|----------------------------------|----|
| 1.4.1. Caracterização da amostra | 47 |
|----------------------------------|----|

| | |
|---------------------|----|
| 1.4.2. Instrumentos | 48 |
|---------------------|----|

| | |
|----------------------|----|
| 1.4.3. Procedimentos | 48 |
|----------------------|----|

| | |
|-------------------------|----|
| 1.4.4. Análise de dados | 48 |
|-------------------------|----|

| | |
|--|----|
| 1.5. Apresentação e discussão dos resultados | 50 |
|--|----|

| | |
|----------------|----|
| 1.6. Conclusão | 53 |
|----------------|----|

| | |
|---------------------------------------|----|
| 1.7. Recomendações e outras sugestões | 54 |
|---------------------------------------|----|

| | |
|--|-----------|
| Parte II – Proposta de uma Prática Docente Relacionada com a Superação do Problema/Tema Escolhido | 55 |
|--|-----------|

| | |
|---|----|
| 1.1. Actividade - Percurso na Natureza: Peddy Paper | 55 |
|---|----|

| | |
|------------------|-----------|
| Conclusão | 58 |
|------------------|-----------|

| | |
|---------------------|-----------|
| Bibliografia | 60 |
|---------------------|-----------|

Anexos

| | |
|-------------------------------|-----------|
| Anexo I – Questionário | 66 |
|-------------------------------|-----------|

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1

Espaço Exterior da Escola _____ 9

Figura 2

Zona coberta _____ 9

Figura 3

Sala de Aula N.º3 _____ 18

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1

Aspetos Gerais da Escola _____7

Quadro 2

Espaço Interior da Escola _____10

Quadro 3

Horário das Atividades Curriculares e Enriquecimento Curricular _____19

Quadro 4

Competências, conteúdos, conceitos, recursos e avaliação a serem abordados e utilizados no projeto Percursos na Natureza – Peddy Paper _____56

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1

Distribuição dos alunos por sexo em função do ano de escolaridade_____20

Tabela 2

Distribuição dos alunos repetentes nos respectivos anos de escolaridade_____21

Tabela 3

Distribuição do número de crianças pelo agregado familiar_____22

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1

Distribuição das crianças com N.E.E. pelo seu genero_____21

Gráfico 2

Percentagem das crianças em função do seu agregado familiar_____22

Gráfico 3

Distribuição dos pais em função da sua profissão_____23

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1

Blocos pertencentes à área curricular disciplinar de Educação Física e seleção do bloco
– Percursos na Natureza _____ 55

Esquema 2

Planificação Transversal: atividades correspondentes a cada área curricular disciplinar
agregado familiar _____ 57

LISTA DE SIGLAS

EB1 – Escola Básica do 1ºCiclo

T.I.C. – Tecnologias da Informação e Comunicação

N.E.E. – Necessidades Educativas Especiais

Art.º – Artigo

DL – Decreto-Lei

ECD – Estatuto da Carreira Docente

D.G.I.D.C. – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

O.C.P.E.B. – Organização Curricular e Programas do Ensino Básico do 1ºCEB

INTRODUÇÃO

O estágio pretende colocar em prática as aprendizagens assimiladas ao longo de todo o processo de formação realizado previamente. Assim, podemos dizer que a teoria é uma ferramenta essencial na vida do indivíduo para a consolidação da prática e vice-versa, uma vez que na prática devemos procurar saber mais para assim, aperfeiçoarmos aquilo que já sabemos.

Segundo Alarcão (1996) o estágio deve ser considerado tão importante como os outros conteúdos curriculares. Tavares (1987) considera os estagiários como pessoas em processo de desenvolvimento e de aprendizagem e destaca, ainda, o professor orientador que também está em processo de desenvolvimento e de aprendizagem. Nesse cenário, o autor defende “o caminho do saber ao saber fazer [...], mas não esqueçamos a importância do ser e a grande via da aprendizagem que é a vida, a prática, a reflexão, a experiência” (idem: 37).

Pretende-se igualmente desenvolver uma prática numa perspetiva ecológica e construtivista, num modelo de ensino segundo as necessidades e interesses das crianças, pois afinal, tudo o que nos rodeia é essencial para a nossa formação pessoal e social. Nesta “caminhada” é necessário, afirma Alarcão (1996), valorizar o professor orientador e conhecer o trabalho realizado, pois além de encaminha, orienta, acompanha o aluno durante todo o processo. Na visão de Pimenta (1997, p. 21) “o Estágio Supervisionado são as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao futuro campo de trabalho”.

Freire (1996) partilha da mesma visão ao afirmar que

é preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e

acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro (p. 12).

Posto isto, o estágio tem como objetivos proporcionar oportunidades de desenvolver competências; complementar o processo ensino e aprendizagem, mediante a consolidação e reforço dos seus conhecimentos e proporcionar o contacto com a realidade educacional. Além disso esta prática ajusta-se ao previsto no Decreto-Lei 43/2007 de 22 de Fevereiro, de acordo com o disposto no artigo 26º do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de Março.

Neste estágio pretendeu-se valorizar o ensino global, contínuo e integral, transmitindo os conhecimentos de forma interligada, com competências comuns a todas as áreas. Assim, não desprezando nenhuma disciplina ressaltou-se a área da educação física para comprovar que esta pode complementar as aprendizagens realizadas nas áreas disciplinares curriculares mais trabalhadas diariamente em ambiente de sala de aula (língua portuguesa, matemática e estudo do meio).

Desta forma, escolhemos para a investigação o tema da transversalidade na educação física, porque esta cai no esquecimento dos profissionais que têm de lecioná-la e uma vez que se pretende um ensino de modo a evidenciar o “cruzamento” entre saberes (transversal), sendo um tema recente e atual, é importante refletir e investigar se *os professores do 1ºCEB criam projetos em educação física que evidenciam o recurso a todas as áreas do saber.*

Atendendo ao proposto deste relatório, este contempla um conjunto organizado de três capítulos que estão estruturados da seguinte forma:

O primeiro capítulo está dividido em duas partes, sendo que a primeira apresenta informações acerca do enquadramento, organização e administração da escola onde foi realizado o estágio e a segunda parte corresponde à caracterização da turma em termos socioeconómicos e psicopedagógicos.

O segundo capítulo diz respeito à descrição do processo de prática de ensino supervisionado, referenciando o contexto legal onde o estágio se enquadra e reflete-se sobre o estágio realizado.

O terceiro capítulo, numa primeira parte aprofunda o tema escolhido para a investigação, incluindo revisão bibliográfica adequada e todo o processo adequado ao estudo (metodologia, amostra, instrumentos, procedimentos, análise dos dados e discussão dos mesmos) e na segunda parte é apresentada uma proposta prática para a superação do problema.

Para uma melhor análise de todos os aspetos abordados, será necessário referir alguns recursos que se utilizaram, tais como, informação fornecida por alguns livros, artigos de revistas e *sites* da Web.

CAPÍTULO I

PARTE I – ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL: ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

1.1. CARATERIZAÇÃO DO MEIO

A Escola Básica do 1ºCiclo Augusto Gil (EB1 Augusto Gil) fica situada na mais importante freguesia de todas as que constituem a cidade da Guarda, a freguesia da Sé. É a maior em área, pois cresceu muito nos últimos 20 anos, mas a que apresenta menor densidade populacional.

O que caracteriza esta freguesia é o seu riquíssimo património que simboliza bem um passado de grande riqueza. O monumento que lhe dá o nome é a Sé Catedral que, na opinião de Rodrigues (s/d, s/p cit. por EB1 Augusto Gil, s/d, s/p) e de acordo com a informação obtida no *site* oficial da Escola EB1 Augusto Gil, refere-nos que

o melhor símbolo da cidade: sóbrio e cheio de personalidade como o povo serrano, tem o ideal da sua gente, tem a beleza inconfundível da serra nas formas artísticas de granito escuro, onde perpassa a majestade dos antigos fidalgos beirões, rudes e francos, leais e fortes, simples e místicos (s/p).

A escola EB1 Augusto Gil está situada em pleno coração da cidade, no Largo João de Deus. A sua localização é privilegiada, uma vez que se encontra bem perto do Governo Civil, Polícia, Museu, Câmara Municipal, Jardim José de Lemos, Teatro Municipal da Guarda, Correios, Escola de Condução, igrejas, monumentos entre muitos outros serviços. Desta forma, poderão ser trabalhados alguns conteúdos com os alunos através de passeios e visitas pelo centro da cidade, vivenciando experiências reais e significativas para elas, como por exemplo, as regras de segurança rodoviária (ida à escola de condução ou um simples passeio pelo centro da cidade).

1.2. CARATERIZAÇÃO DA ESCOLA

1.2.1. HISTORIAL

Segundo informações disponibilizadas no *site* oficial da Escola EB1 Augusto Gil (s/d, s/p), esta nem sempre funcionou nas instalações onde hoje se encontra. Numa breve resenha histórica, em 1962, foram criados dois lugares femininos na Escola Particular do Asilo da Infância Desvalida, situada na Rua Soeiro Viegas, que recebia as crianças do então asilo e crianças das Lameirinhas, da Quinta da Costa, do Pombo, e da área envolvente.

Mais tarde, em 1969, estes dois lugares foram extintos e criadas as Escolas n.º2, feminina, e n.º3, masculina, que funcionava provisoriamente no edifício do antigo tribunal (hoje Paço da Cultura). Essas instalações estavam muito degradadas e a Escola passou a funcionar, em 1970, no edifício da antiga Escola Comercial e Industrial localizada atrás da Sé. Nos finais de 1976, a Escola passou a funcionar na escola do Magistério Primário com o n.º 2, já escola mista.

O edifício onde se localiza a EB1 foi fábrica de seda e mais tarde, em 1927, funcionou o liceu da Guarda. Depois, após grande remodelação foi adaptado a Escola do Magistério Primário que no ano de 1975/76 foi transferida para o edifício do Colégio do Sagrado Coração de Maria. Só nesta altura, em 1976/77, foi instalada neste edifício a EB1 N.º 2 que não era conhecida por EB1 Augusto Gil, pois só em 1977 foi escolhido este nome pelos professores que lecionavam na altura e que a batizaram com o nome Augusto Gil¹ em homenagem ao poeta da «*Balada da Neve*».

Podemos dizer que instalações próprias para escola do 1.º CEB, apenas surgiram com a grande remodelação do edifício que se verificou nos três últimos anos, 1998/99, 1999/2000 e 2000/2001. Assim, só no dia 17 de Setembro de 2001 se inaugurou a escola com pompa e circunstância com a presença das autoridades locais e regionais ligadas ao Ministério da Educação.

¹ O poeta português Augusto César Ferreira Gil, nasceu nos arredores do Porto no ano de 1872 e teve o seu último suspiro na Guarda a 26 de Fevereiro de 1929. Estudou na Guarda, cidade onde passou grande parte da sua existência, e onde desempenhou o cargo de Governador Civil, depois de ter a formatura em Direito pela Universidade de Coimbra.

1.2.2. ASPETOS GERAIS

“Deveria reflectir, antes de mais, a imagem autêntica de tudo aquilo que encerra e de todos aqueles que a constituem... só assim a escola, no pleno sentido da palavra, seria uma verdadeira comunidade educativa”.

Alarcão (1985: 142-143)

No quadro 1 estão referenciados alguns aspetos importantes no que diz respeito à escola EB1 Augusto Gil, tais como os recursos humanos, horários e outras indicações.

Quadro 1 – Aspetos Gerais da Escola

| <u>DADOS</u> | <u>REFERÊNCIAS</u> |
|--|---|
| Nome da Instituição | Escola EB1 Augusto Gil (Escola EB1 N.º2 da Guarda) |
| Localização | Largo João de Deus, 6300-719 |
| Telefone | 271232020 |
| E-mail | ebaugustogil@aeaug.pt |
| Tipo de Instituição | Instituição da Rede Pública do Ministério da Educação |
| Enquadramento Legislativo/ Organizacional | <p>Pertence ao Agrupamento de Escolas da Área Urbana da Guarda - Surge por Despacho do Sr. Director Regional de Educação do Centro, exarado em 13 de Maio de 2002.</p> <p>Em 5 de Julho de 2003, por Despacho do Sr. Secretário de Estado da Administração Educativa foi transformado em Agrupamento Vertical, com sede na Escola Básica de Santa Clara.</p> <p>O Agrupamento abrange quatro níveis de ensino: a Educação Pré-Escolar, o 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. Embora integrado no Agrupamento, cada estabelecimento educativo mantém a sua identidade e denominação própria.</p> <p>A administração e gestão do agrupamento de escolas são asseguradas por órgãos próprios, aos quais cabe cumprir e fazer cumprir os princípios e objetivos previstos nos artigos 3º e 4º do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril.</p> |

| | | | |
|---|---|--|--|
| Assistentes Operacionais² | Identificação | Funções | |
| | D. Cristina | Assistente operacional nas salas do R/c e 1.º andar; Colaborar na viabilização de tarefas inerentes ao bom funcionamento da escola, cuja realização implica a saída do edifício e trabalho administrativo. Acompanhar, no período do almoço, as crianças que almoçam na cantina da Câmara Municipal da Guarda | |
| | D. Dulce Helena | Assistente operacional nas salas do R/c e 1.º andar; | |
| | D. Isabel | | |
| | D. Maria do Carmo | | |
| D. Anabela | Assistente operacional nas salas do 2.º andar. Dinamizar as atividades de Biblioteca, de Ludoteca e relacionadas com o uso das novas tecnologias da informação e comunicação. | | |
| Docentes | Docentes com Turma | Docentes sem turma | Docentes da Unidade de Ensino Estruturado de Autismo |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Professora Olívia Cunha - Professora Piedade Soares - Professora Suzete Almeida - Professora Maria José Ricárdio - Professora Leonor Gomes - Professora Conceição Sousa (Coordenadora do Estabelecimento) - Professora Ilda Serrano | <ul style="list-style-type: none"> - Professora Emília Gonçalves (Ensino Especial) - Professora Carla Pissara (Ensino Especial) - Professora Edite Santos (Apoio Educativo) | <ul style="list-style-type: none"> - Professora Emília Neves - Professora Palmira Baltazar - Professora Rosário³ |
| Horários | <p style="text-align: center;">Escola: 8h30 – 12h30 (manhã) 13h00 – 18h00 (tarde)</p> <p style="text-align: center;">Componente letiva – Atividades Curriculares: 9h – 12h (manhã) 14h – 16h (tarde)</p> <p style="text-align: center;">Componente não letiva – Atividades de Enriquecimento Curricular: 16h10 – 18h00</p> | | |

² Todas cooperam na vigilância dos intervalos

³ Esta docente trabalha, nesta escola, em tempo parcial. Também apoia crianças com NEE noutras escolas.

1.2.3. ESPAÇO EXTERIOR

“A escola, como templo da aprendizagem autêntica que lhe cumpre ser, deve ser um espaço de felicidade para as crianças e os jovens que nela passam uma parte longa e importante da sua vida”.

Patrício (1993: 72)

O espaço exterior, conforme Figura 1, é uma área ampla, delimitado do exterior por muros, grades e a própria instituição também demarca este espaço, assim como o edifício da Polícia. Possui um portão como entrada principal à instituição (ligação entre o Largo João de Deus e a escola EB1 Augusto Gil). O seu terreno é, em algumas zonas, nivelado e noutras com degraus. O único equipamento lúdico que possui é uma tabela de basquetebol e existe ainda uma caixa de areia, uma macaca marcada no chão e também uma pequena representação de um anfiteatro romano.



Figura 1 – Espaço Exterior da Escola EB1 Augusto Gil

Convém referir que do portão da entrada principal até ao *hall* do interior da instituição, existe uma zona coberta de passagem para dias de chuva, sendo este, o único espaço de sombra existente no exterior (Figura 2).



Figura 2 – Zona coberta no espaço exterior da Escola EB1 Augusto Gil

1.2.4. ESPAÇO INTERIOR

“As escolas não são apenas locais onde os alunos vão aprender, também são locais onde os adultos trabalham.”

Arends (1995: 451)

No quadro 2, adiante apresentado, estão referidas as infraestruturas que se encontram no interior da escola EB1 Augusto Gil, bem como os recursos materiais existentes.

Quadro 2 – Espaço Interior da Escola

| | | <u>DESCRIÇÃO</u> | <u>COMENTÁRIO</u> |
|------------|--------------------------|---|--|
| R/C | Hall de Entrada | ⇒ É um espaço amplo, com uma área considerável, onde se recebem as crianças e todos os outros adultos. Tem acesso ao salão polivalente e ao 1º andar através de escadas ou elevador. Possui portas em vidro e algumas paredes, para que possamos ter visibilidade para o exterior. | ⇒ Este espaço é importante, na medida em que se cria alguma ligação entre casa – escola, pois é onde os pais deixam os seus educandos e poderão ter acesso a alguma informação exposta nas portas. |
| | Salão Polivalente | ⇒ É uma área ampla, que dispõe de espaldares e bancos. Possui ainda duas portas, uma com acesso a uma arrecadação, onde se encontram arrumados material de educação física (bolas, arcos, pinos, colchões...), a outra tem passagem para um auditório. ⇒ Este salão é praticamente iluminado por luz artificial, pois não possui muita iluminação natural. | ⇒ Para além das atividades de educação física que se podem realizar neste espaço, este local também abriga as crianças nos dias de mau tempo e nos momentos de intervalo. ⇒ É um local importante para dar continuidade a alguma atividade que requeira mais espaço para além do que a sala de aula possa proporcionar. |
| | Casas de Banho | ⇒ Existem casas de banho masculinas e femininas, bem como locais próprios com chuveiros. | ⇒ Não foi possível verificar o interior destes locais. Apenas sabemos da sua existência, uma vez que em cada porta se encontra a respetiva identificação. |

| | | | |
|-----------------|---|---|--|
| 1º Andar | Salas de Aula | <p>⇒ Existem sete salas de aula:</p> <p>Sala 1 – Professora Olívia 1ºAno (17 crianças)</p> <p>Sala 2 – Professora Leonor 3ºAno (16 crianças)</p> <p>Sala 3 – Professora Conceição 4ºAno (15 crianças)</p> <p>Sala 4 – Professora Piedade 1º/2º Ano (18 crianças)</p> <p>Sala 5 – Professora Ilda 4ºAno (19 crianças)</p> <p>Sala 6 – Professora Suzete 2ºAno (23 crianças)</p> <p>Sala 7 – Professora Maria José 2ºAno (16 crianças)</p> <p>⇒ Cada sala possui cadeira e mesas, placards, um computador e uma impressora.</p> | <p>⇒ Algumas das salas são relativamente pequenas para o número de alunos que as frequentam.</p> |
| | Casas de Banho | <p>⇒ Existem três casas de banho, sendo uma delas para os adultos e crianças inadaptaadas, com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.). As outras duas são para os alunos, uma para o sexo masculino, outra para o sexo feminino. Todas elas são ocupadas por sanitas, lavatórios, caixotes do lixo, saboneteiras líquidas e dispensadores de toalhetes de papel.</p> | <p>⇒ A casa de banho destinada a crianças inadaptaadas não possui as condições mínimas necessárias.</p> |
| | Sala de Apoio | <p>⇒ Possui uma mesa redonda, cadeiras, um quadro, alguns computadores e um armário para arrumação de material necessário ao apoio dos alunos.</p> | <p>⇒ Esta sala é destinada ao apoio de crianças com N.E.E. e está a cargo da Professora Emília.</p> |
| | Sala de Pessoal Auxiliar | <p>⇒ Possui mesa, cadeiras e cacifos que se destinam à arrumação dos pertences de cada auxiliar.</p> | <p>-----</p> |
| 2º Andar | Sala de Terapia da Fala e Unidade de Ensino Estruturado de Autismo | <p>⇒ A Sala de Terapia da Fala é composta por mesas, cadeiras, um quadro e armários que se destinam à arrumação de material pedagógico necessário ao apoio dos alunos.</p> <p>⇒ O espaço destinado à Unidade de Autismo é composto por áreas próprias para o desenvolvimento e estimulação das crianças autistas (área de grupo, área individual...)</p> | <p>⇒ Este espaço é muito importante para que se possa estimular e desenvolver as crianças que necessitem destes apoios.</p> <p>⇒ Convém referir que esta instituição é a única no concelho da Guarda que possui um espaço próprio de Unidade de Autismo e assim, apoiam as crianças de forma mais ativa.</p> |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | Biblioteca Ludoteca | <p>⇒ Existe uma receção com balcão, computador e impressora.</p> <p>⇒ Possui estantes com livros e revistas, um espaço com computadores, outro para a leitura dos livros, com sofás, mesas e cadeiras e um armário com vários jogos de mesa e também uma estante com dvd's de jogos e informativos. Existe ainda uma aparelhagem, uma televisão com leitor de dvd's e um videoprojector, um retroprojector e uma tela.</p> | <p>⇒ Instalada desde 2002/2003.</p> <p>⇒ Este espaço está a cargo de uma assistente operacional que dinamiza o espaço.</p> <p>⇒ É um local bastante importante, na medida em que as crianças poderão usufruir dele para pesquisas de trabalhos que lhes sejam propostos, mas também poderá dar continuidade a alguma atividade sobre um determinado conteúdo lecionado pela professora na sala de aula.</p> <p>⇒ Os livros e revistas podem ser requisitados.</p> |
| | Sala de Expressão Plástica | <p>⇒ Possui mesas, cadeiras e uma pequena copa com lava-loiça, máquina de café e armário com loiça.</p> <p>⇒ Nesta divisão também existe uma porta para uma arrecadação onde se encontram guardados materiais de expressão plástica (tintas, cartolinas...).</p> | <p>⇒ É um local destinado para atividades de expressão plástica e de convívio de pessoal docente em determinados momentos (como por exemplo, refeição a meio da manhã, no intervalo, reuniões...)</p> |
| | Escadas | <p>⇒ Possui escadas do R/c para o 1ºAndar; deste último para o 2ºAndar e também existem escadas com ligação ao bar da Polícia de Segurança Pública.</p> | ----- |
| | Elevador | <p>⇒ Possui um elevador que permite acesso ao R/c, ao 1º e 2º andares.</p> | <p>⇒ É importante a existência de um elevador, uma vez que, crianças com N.E.E. que a sua mobilidade não as permita deslocarem-se pelas escadas, têm a possibilidade de utilizarem o elevador.</p> |
| | Corredores | <p>⇒ Em alguns corredores existem cabides para que as crianças possam pendurar os seus pertences (casaco, lancheira...) e também se encontram placards com cartazes informativos.</p> | <p>⇒ Nos placards existentes nos corredores, para além dos cartazes informativos, poderia existir trabalhos realizados pelos alunos de cada sala e assim, verificar-se-ia alguma ligação entre as salas, divulgando conteúdos e conceitos abordados.</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | Pavimento | ⇒ Existem divisões com pavimento de madeira (salas de aula), de mosaico (casas de banho e corredores) e outras de chão de linóleo (biblioteca). Todos os tipos de chão são facilmente laváveis, exceto os de madeira. | ⇒ Uma vez que o pavimento é de fácil limpeza, assegura a higiene das crianças e de todo o pessoal docente e não docente. |
| | Paredes | ⇒ Dependendo da divisão as paredes são de azulejo (casas de banho), pintadas ou de pedra. | ----- |
| | Condições de Conforto e Segurança | ⇒ Em alguns locais da instituição, esta não é suficientemente iluminada por luz natural. ⇒ Existem aquecedores nas paredes e caixas de mangueiras de incêndios devidamente identificadas. | ----- |
| | Outros Materiais | ⇒ Para além do material existente em algumas divisões, existe ainda uma máquina fotográfica, instrumentos musicais (xilofones, maracas...), carimbos de várias coleções, algum material de laboratório e também material estruturado (blocos lógicos, material cuisenaire, ábaco). | ⇒ Todo este material pode ser requisitado por cada professora para desenvolver ou auxiliar em determinadas atividades. |

1.2.5. ÁREA DE PROJETO

Tema: Sustentabilidade do Planeta Terra (2009/2013).

Este Projeto é destinado aos Jardins-de-Infância e Escolas Básicas do 1º Ciclo do Agrupamento de Escolas da Área Urbana da Guarda e está estruturado da seguinte forma:

- Área de Projeto:

Esta área curricular não disciplinar visa a conceção, realização e avaliação de projetos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos (Organização Curricular e Programa Ensino Básico – 1º Ciclo, 2004, p.18)

- Tema:

É um tema atual e os docentes envolvidos neste projeto revelaram-se motivados e empenhados em colocar este tema em prática.

- Introdução:

Breve contextualização do tema do projeto referenciando fatores e causas atuais, que justificam a realização de atividades relacionadas com o assunto em estudo.

O conhecimento de problemas presentes no nosso dia-a-dia e o uso da ciência e das novas tecnologias, tende para a melhoria das condições de vida da humanidade e da sustentabilidade do planeta Terra.

A função da escola como mediadora e facilitadora do conhecimento dos conteúdos relacionados com o tema, aponta para a formação de cidadãos atentos e sensíveis aos problemas atuais, de forma a conseguir minimizá-los.

O projeto está a ser desenvolvido, desde o ano letivo 2009/2010, estando organizado por quadriénio (2009/2013). A sua implementação pressupõe o estudo dos quatro elementos naturais essenciais à vida: sol, terra/solo, água e ar.

Cada ano letivo ficou estruturado da seguinte forma:

2009/2010 – O sol

2011/2012 – A água

2010/2011 – A terra/ o solo

2012/2013 – O ar

A realização deste trabalho também tem como objetivo a articulação entre ciclos e comunidade envolvente.

- Competências Gerais:

Referência a 10 competências gerais que viabilizem a aquisição de conhecimentos e aprendizagens relacionadas com o tema da área de projeto.

- Competências / Objetivos Específicos:

Indicação de 15 competências específicas a serem adquiridas pelos alunos aquando a realização de atividades sobre o tema da área de projecto.

Estruturação e calendarização das atividades previstas em cada ano letivo para a concretização do projeto.

- Avaliação:

Será realizada em conjunto com as atividades do plano anual de atividades.

1.3. CARATERIZAÇÃO DA SALA DE AULA

“A sala de aula é realmente o espaço pedagógico próprio da turma. É como que o “ventre materno”, o lugar em que todos os seus elementos, os alunos, se encontram em gestação educativa através da interação do desenvolvimento e da aprendizagem...”.

Alarcão (1985: 142)

É uma sala de aula bem dimensionada e organizada, sendo o seu espaço adequado ao número de alunos existentes na turma (15 alunos do 4º ano).

Tendo em conta a luz natural, é bastante iluminada pelas três janelas que possui e a nível de mobiliário encontra-se minimamente bem apetrechada, com armários para arrumação de material pedagógico e caixas com material individual de cada aluno.

As mesas dos alunos encontram-se distribuídas por três filas direcionadas para os três quadros existentes na sala de aula. A mesa da docente encontra-se atrás, ao fundo da sala, do lado dos cabides, onde os alunos penduram os seus pertences (casaco, lancheira,...). Alguns alunos estão sentados individualmente, devido a determinados comportamentos e outros encontram-se sentados em mesas duplas.

Nos placards e até nas paredes existentes na sala de aula encontram-se afixados alguns cartazes informativos relacionados com os conteúdos lecionados nas diversas áreas disciplinares e ainda, alguns desenhos elaborados e pintados pelos alunos. Um aspeto que considero importante salientar é o fato de existirem bastantes trabalhos dos alunos, em exposição na sala de aula. Considero-o relevante, uma vez que os registos coletivos e individuais servem para a consolidação dos conteúdos e conceitos apreendidos e, ao estarem afixados na sala de aula, os alunos visualizam e valorizam os seus trabalhos, aumentando a sua autoconfiança, a sua vontade de aperfeiçoar e também o orgulho por verem os seus trabalhos expostos.

Como reitera Arends (1995)

... o professor não tem de ser um artista ou um arquitecto de interiores para decorar uma sala de aula e torná-la num local agradável para os alunos...

de facto, os alunos podem até ajudar a produzir uma sala com aspecto interessante e acolhedor (p. 96).

Desta forma, a sala de aula torna-se num ambiente acolhedor e favorável ao processo de ensino e aprendizagem dos mesmos, desenvolvendo-se num contexto real de aprendizagem, pois tal como refere Marques (1990),

...um ambiente de aprendizagem (...) é um qualquer conjunto de recursos humanos e materiais que promova a aprendizagem. Um ambiente de aprendizagem que promova o crescimento em direção a um maior potencial do indivíduo ou do grupo pode ser chamado um ambiente educativo (p. 31).

Ao fundo da sala existe ainda, uma mesa com um computador com ligação à internet e uma impressora, para que a professora, ou as crianças usufruam dele para pesquisas, ou realização de trabalhos relacionados com um determinado conteúdo que se encontre em estudo. Na minha opinião, a existência deste material informático numa sala de aula é cada vez mais importante, uma vez que, hoje em dia se fala tanto no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (T.I.C.) e segundo Ponte (2002),

...na escola, as TIC são um elemento constituinte do ambiente de aprendizagem (...) elas podem apoiar a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de capacidades específicas, tanto através de software educacional como de ferramentas de uso corrente. Permitem a criação de espaços de interação e partilha, pelas possibilidades que fornecem de comunicação e troca de documentos (p. 19).

1.3.1. PLANTA DA SALA

A Figura 3, que se apresenta, mostra de forma esquemática a planta da sala de aula onde estagiei (Sala de Aula N.º 3). Possui três janelas, três quadros, dois placards, três armários, cabides, nove secretárias para os alunos e uma secretária para a professora, um computador e uma impressora.

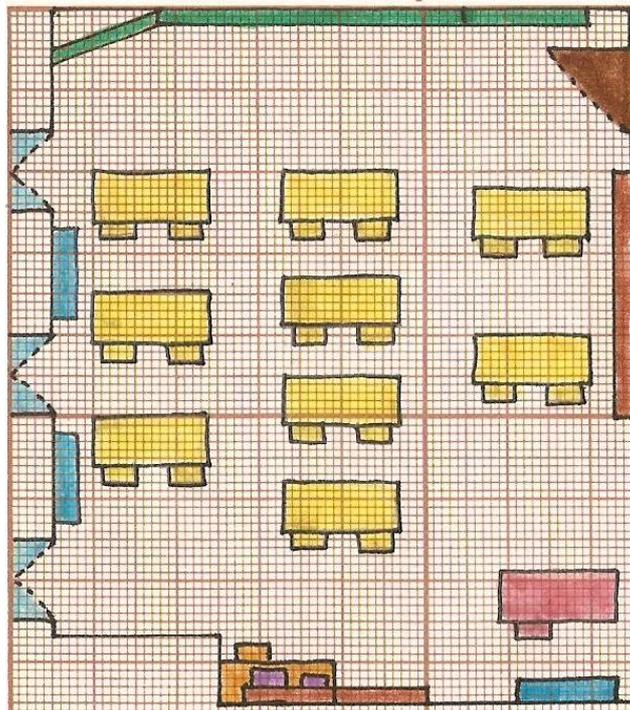


Figura 3 – Sala de Aula N.º3

Legenda:

- | | |
|-----------------------------|--|
| Mesas e cadeiras dos alunos | Quadros |
| Secretária da Professora | Secretária com Computador e Impressora |
| Armários | Janelas |
| Placards | Porta |

1.3.2. HORÁRIO DAS ATIVIDADES CURRICULARES E DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

O quadro 3, que se segue, representa o horário pelo qual as áreas disciplinares curriculares se encontravam distribuídas. No entanto, é de referir que, foi um horário flexível e dinâmico, ou seja, pôde ser sujeito a alterações quando um determinado conteúdo assim o exigia. Conjuntamente estão distribuídas as atividades de enriquecimento curricular.

Quadro 3 – Horário das Atividades Curriculares e de Enriquecimento Curricular.

| | Período | Horas Dia | 2ª Feira | 3ª Feira | 4ª Feira | 5ª Feira | 6ª Feira |
|--------------------------------|--|--------------|---------------------|-------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|------------------------------|
| Atividades Curriculares | Manhã | 9:00 | Língua Portuguesa | Matemática | Língua Portuguesa | Matemática | Língua Portuguesa |
| | | 10:30 | Intervalo | Intervalo | Intervalo | Intervalo | Intervalo |
| | | 10:50 | Matemática | Língua Portuguesa | Matemática | Língua Portuguesa | Matemática |
| | | 12:00 | Almoço | Almoço | Almoço | Almoço | Almoço |
| | Tarde | 14:00 | Estudo do Meio | Estudo do Meio | Estudo do Meio | Estudo do Meio | Estudo do Meio |
| | | 15:00 | Intervalo | Intervalo | Intervalo | Intervalo | Intervalo |
| | | 15:10 | Educação Física | Expressão e Educação Plástica | Expressão e Educação Plástica | Expressão e Educação Dramática | Expressão e Educação Musical |
| | | 16:00 | Lanche | Lanche | Lanche | Lanche | Lanche |
| | | 16:10 | Expressão Artística | Apoio ao Estudo | Expressão Plástica | Inglês | Atividade Física Desportiva |
| | Atividades de Enriquecimento Curricular | | 17:05 | Expressão Artística | Inglês | Expressão Plástica | Apoio ao Estudo |

PARTE II – CARATERIZAÇÃO SOCIOECONÓMICA E PSICOPEDAGÓGICA DA TURMA

2.1. CARATERIZAÇÃO DA TURMA

“A turma, de facto, como lugar de encontro dos dois principais agentes do processo educativo, o educador e o educando, exerce uma grande influência no desenvolvimento e na aprendizagem”.

Alarcão (1985: 142)

Para que o processo de ensino e aprendizagem decorra, de forma a contribuir para o sucesso dos alunos (Perrenoud, 1986), é importante ter em conta alguns aspetos, de entre os quais, a sua caracterização, uma vez que o ensino deve centrar-se neles e nas suas características⁴.

Na tabela 1 apresenta-se a distribuição dos alunos, por género em função do ano de escolaridade.

Tabela 1 – Distribuição dos alunos por género em função do ano de escolaridade

| Ano de Escolaridade | Sexo Masculino ♂ | Sexo Feminino ♀ | Total |
|---------------------|------------------|-----------------|-------|
| 4º Ano | 7 | 8 | 15 |

De acordo com a tabela 1, podemos verificar que é um grupo heterogéneo, tendo em conta o género, uma vez que existem oito crianças do sexo feminino e sete do sexo masculino. Na sua totalidade a turma é composta por 15 alunos, do 4º ano de escolaridade.

⁴ Esta caraterização foi debruçada e realizada durante todo o estágio e alguma da informação que se encontra neste item foi cedida pela Professora Cooperante Conceição Sousa.

O gráfico 1 que se apresenta em seguida, indica a distribuição das crianças com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.) de acordo com o genero.

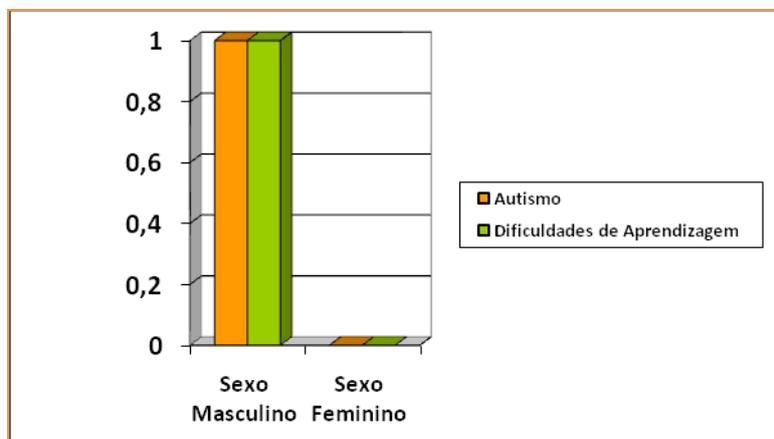


Gráfico 1 – Distribuição das crianças com N.E.E. pelo seu genero

Considerando o gráfico 1, podemos aferir que existe uma criança autista e uma com dificuldades de aprendizagem, ambas do genero masculino. Não existem crianças do genero feminino com nenhum tipo de N.E.E. A turma integra duas crianças com N.E.E.

A criança autista possui apoio de terapia da fala, uma vez por semana, e acompanhamento, dentro da sala de aula, por uma docente da Unidade de Ensino Estruturado de Autismo, bem como apoio fora da sala, nessa mesma unidade, uma vez por semana.

A criança com dificuldades de aprendizagem, possui défice de atenção e hiperatividade, pelo que usufrui plano de acompanhamento, na sala de aula com uma professora de apoio.

Na tabela 2 apresenta-se o número de alunos retidos no ano de escolaridade em que se encontram.

Tabela 2 – Distribuição dos alunos repetentes nos respetivos anos de escolaridade

| Ano de Escolaridade | Sexo Masculino ♂ | Sexo Feminino ♀ | Total |
|---------------------|------------------|-----------------|-------|
| 4º Ano | 1 | 0 | 1 |

Pelos dados da tabela 2, podemos verificar que existe uma criança do sexo masculino que é repetente. As restantes crianças da turma encontram-se a frequentar o 4º ano de escolaridade, pela primeira vez.

A tabela 3 e o gráfico 2 apresentam-nos os dados relativos ao agregado familiar das crianças e as suas respetivas percentagens.

Tabela 3 – Caracterização do Agregado Familiar: Distribuição do número de crianças pelo agregado familiar

| Agregado Familiar | Número de crianças |
|-------------------|--------------------|
| Pai/Mãe | 2 |
| Pai/Mãe/Irmã(o) | 8 |
| Pai/Mãe/Irmãos | 1 |
| Pai/Mãe/Irmã/Avó | 1 |
| Mãe/Irmã(o) | 1 |
| Mãe/Irmãos | 2 |
| TOTAL | 15 |

Tendo em conta os dados da tabela 3 e do gráfico 2, constata-se que duas das crianças (13%) vivem apenas com os pais; outras duas crianças (13%) vivem com a mãe e irmãos. Uma criança (7%) vive com os pais e irmãos; outra criança (7%) com pais, irmã e avó; e os restantes 7% vivem com a mãe e irmã(o). Na sua maioria (53%), oito crianças vivem com os pais e com uma irmã, ou um irmão.

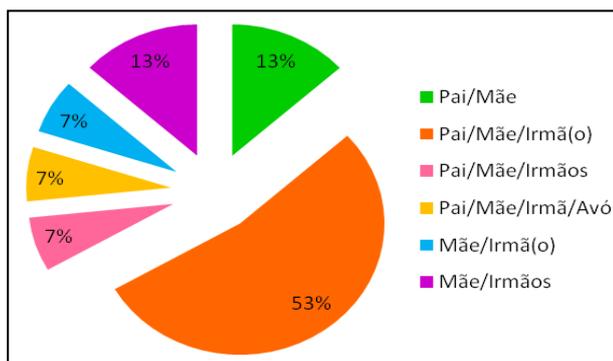


Gráfico 2 – Percentagem das crianças em função do seu agregado familiar

No gráfico 3 são identificadas as profissões exercidas pelos pais⁵.

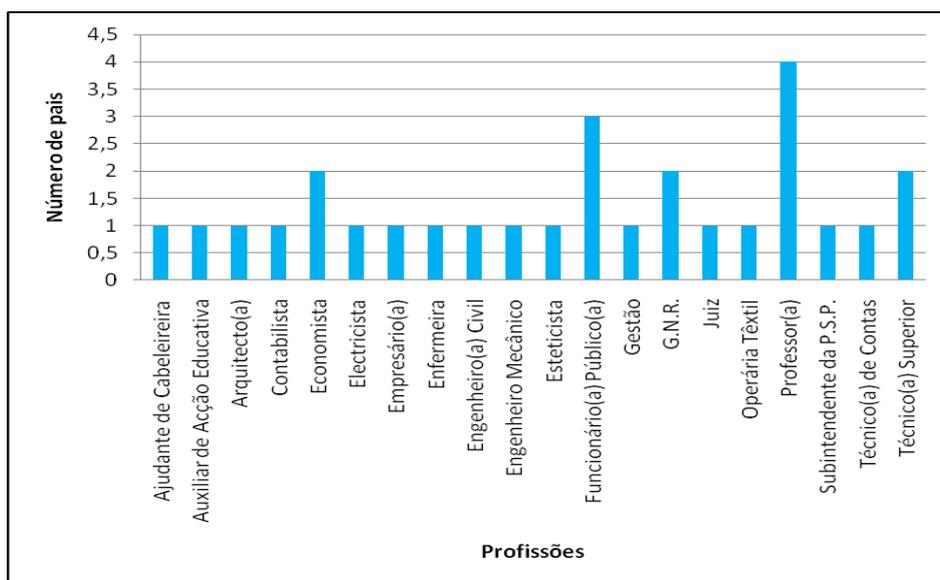


Gráfico 3 – Distribuição dos pais em função da sua profissão

Relativamente ao gráfico 3, podemos aferir que existe uma grande variedade de profissões exercidas pelos pais desta turma. A profissão que é mais desempenhada é a de professor(a). A profissão de funcionário(a) público(a) é exercida por três pais e as profissões de técnico(a) superior, empresário(a), G.N.R, economista e auxiliar de acção educativa, é exercida por dois pais cada. As restantes profissões são apenas desempenhadas por um dos pais.

⇒ A caracterização que se segue tem em conta a maneira de estar de cada aluno na sala de aula, o seu desenvolvimento psicológico e os níveis de conhecimentos⁶.

Aluno A – Intervém oralmente nos conteúdos que estão a ser abordados, mesmo quando não solicitada. Revela muito empenho nas atividades que lhe são propostas, apresentando algum perfeccionismo e por esse motivo, demora algum tempo a realizá-las. Demonstra criatividade e imaginação na realização de composições e atividades de desenho.

Aluno B – Embora não participe muito oralmente, é uma criança que apresenta muito bons resultados nas aprendizagens assimiladas. Revela muita criatividade e

⁵ Existem quatro pais dos quais não se tem conhecimento sobre as suas profissões.

⁶ De modo a garantir o anonimato dos alunos envolvidos foi atribuído, a cada um deles, uma letra do alfabeto. Além disso, esta caracterização apenas foi realizada no final do estágio, uma vez que o período de observação foi bastante reduzido.

imaginação na elaboração de composições, apresentando uma estruturação das ideias, vocabulário e pontuação muito positivas. No raciocínio e cálculo mental também apresenta bons resultados. Por outro lado, não revela grande vontade e entusiasmo em atividades de dança.

Aluno C – Apresenta um nível de concentração muito elevado. Demonstra empenho e bons resultados nas tarefas realizadas, revelando boa apreensão dos conhecimentos assimilados, uma vez que também participa oralmente na sala de aula, mesmo quando não é solicitado.

Aluno D – Não se relaciona com os colegas e também não participa oralmente nos assuntos que estão a ser abordados. De qualquer modo, revela uma boa disposição na realização das tarefas que lhe são dirigidas, estando predisposto em melhorar a sua prestação. É um aluno repetente do 4ºano.

Aluno E – Por vezes revela estar pouco atenta e concentrada nas aprendizagens que estão a ser lecionadas o que, em alguns casos, origina resultados menos positivos, quando tem que realizar alguma tarefa. No entanto mostra, uma ótima criatividade na criação de desenhos e por vezes, também em composições.

Aluno F – Revela muito boas capacidades na compreensão e apreensão dos conceitos abordados, pois na execução das atividades que lhe são propostas, tem resultados muito positivos. Revela uma ótima capacidade em criar composições, com um discurso bastante coerente e imaginativo. É muito atenta aos pormenores, uma vez que em relação a qualquer erro que exista nalgum texto, ou noutra documento, ela chama sempre à atenção. Em muitos casos, aplica as aprendizagens assimiladas noutros contextos e noutras situações de aprendizagem. Embora seja muito boa aluna, apenas participa oralmente quando solicitada.

Aluno G – Gosta de participar oralmente nas atividades que assim o exijam e se proporcionem. Apresenta um discurso bastante coerente e criativo na realização de composições. Por outro lado, revela ser uma criança um pouco insegura e nervosa em algumas tarefas que realiza, mostrando receio de poder apresentar maus resultados.

Aluno H – Revela curiosidade e motivação pelas atividades que estejam a ser desenvolvidas. Possui um ótimo raciocínio e cálculo mental. Gosta muito de participar oralmente, mesmo que não lhe seja exigido. Por vezes, em algumas atividades

individuais (por exemplo, realização de composições, fichas de avaliação) demora algum tempo, uma vez que dispersa um pouco.

Aluno I – Apresenta défice de atenção. Revela pouca autoconfiança nas tarefas que executa, mas na sua maioria, quando as faz, apresenta assimilação de alguns conceitos e aprendizagens. Demora muito tempo a realizar as atividades, pelo facto de se distrair com facilidade e também, por não ter confiança nas respostas, ou nos cálculos que apresenta.

Aluno J – Embora apresente um bom nível de desenvolvimento, distrai-se com facilidade. Mostra grande interesse em participar, mas faz algumas intervenções pouco oportunas.

Aluno K – É uma criança autista que apresenta grandes progressos, quer no relacionamento com os outros, quer na concentração dentro da sala de aula e também na apreensão de aprendizagens. Revela-se uma criança interessada, voluntariando-se para realizar tarefas que estejam a ser executadas no quadro. Por vezes, demonstra alguma insegurança e nervosismo, o que provoca alguma gaguez.

Aluno L – Revela muito boas capacidades na compreensão e apreensão dos conceitos abordados, na execução das atividades que lhe são propostas, tem resultados muito positivos. Revela uma ótima capacidade em criar composições, com um discurso bastante coerente e imaginativo. Apenas participa oralmente quando solicitada.

Aluno M – Gosta de participar oralmente nas atividades que assim o exijam e se proporcionem. Revela uma boa imaginação na criação de composições, utilizando um discurso coerente com as ideias bem estruturadas. Também possui bastante criatividade na realização de atividades de expressão plástica.

Aluno N – Embora por vezes pareça que está distraída, mostra que compreendeu e assimilou os conteúdos aquando solicitada, ou na realização das atividades. Facilmente se motiva e interessa-se pelas atividades, mostrando visivelmente gosto pela aprendizagem. É uma criança muito responsável por tarefas que lhe sejam incumbidas, embora se revele um pouco desorganizada com as suas coisas.

Aluno O – Demonstra-se pouco à vontade em dialogar em grande grupo. Embora demore algum tempo a realizar algumas atividades, revela uma grande

criatividade e até mesmo algum perfeccionismo na realização de tarefas de expressão plástica. Na elaboração de composições também apresenta alguma imaginação.

Após esta caracterização individual dos alunos, podemos inferir que são muito sociáveis, simpáticos, responsáveis, autônomos, assíduos e pontuais. Quando revelam alguma dificuldade na realização de alguma tarefa, solicitam sempre ajuda para que consigam ficar esclarecidos.

A turma apresenta um bom relacionamento, não existindo comportamentos individualistas, o que proporciona um clima de aula bastante favorável ao processo de ensino e aprendizagem.

CAPÍTULO II

PARTE I – DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

A realização desta prática de ensino supervisionada enquadra-se tendo em conta as normas regulamentares dos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre dos cursos previstos no Decreto-Lei 43/2007 de 22 de Fevereiro, a funcionar na ESECD – IPG (Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto – Instituto Politécnico da Guarda), de acordo com o disposto no artigo 26º do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de Março.

De acordo com o DL 43/2007 de 22 de Fevereiro, este aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, em que com a transformação da estrutura dos ciclos de estudos do ensino superior, no contexto do Processo de Bolonha, este nível será agora o de mestrado, o que demonstra o esforço de elevação do nível de qualificação do corpo docente com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respectivo estatuto socioprofissional.

Considerando o Despacho nº 8322/011, de 16 de Junho o novo sistema de atribuição de qualificação profissional para a docência dá especial valor à área de iniciação à prática profissional consagrando à prática de ensino supervisionada, como o momento privilegiado e insubstituível, de aplicação dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes ao contexto real das situações concretas da sala de aula, da escola e da comunidade escolar.

Neste contexto, no quadro de uma parceria estabelecida com instituições do ensino superior, assumem especial relevância as escolas onde a prática de ensino supervisionada se desenvolve e os respetivos professores que orientam e supervisionam os estudantes como orientadores, denominados orientadores cooperantes.

Nos termos do art.º 19.º do DL n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, os orientadores cooperantes devem possuir as competências adequadas às funções a desempenhar, sendo dada preferência aos docentes que sejam portadores de formação especializada em supervisão pedagógica e formação de formadores e ou experiência profissional de supervisão.

Neste sentido, dado que os orientadores cooperantes desempenham uma função de orientação e supervisão pedagógica – devendo cumprir o disposto no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ECD) e serem docentes de carreira posicionados no 4.º escalão ou superior – que se adiciona ao exercício normal das suas funções docentes, consagra-se a redução da componente letiva, ainda que com certos limites, pelo exercício de tais funções.

Assim, nestas circunstâncias a prática de ensino supervisionada foi realizada na Escola EB1 Augusto Gil, na Guarda. Teve início a 1 de Março de 2011, decorrendo uma vez por semana em período integral de horário da componente letiva (5horas). Todo o trabalho realizado foi desenvolvido até à data de 15 de Junho de 2011 e está estruturado e organizado segundo um *dossier* de estágio, de forma a evidenciar o percurso realizado neste estágio.

Os dois primeiros dias corresponderam às observações feitas ao contexto educativo e às aulas lecionadas pela professora cooperante – Professora Conceição; os restantes dias, corresponderam às regências, onde se fez a entrada progressiva na atuação prática, realizando atividades de forma a proporcionar aprendizagens significativas às crianças.

De forma global, tendo em conta as instalações de toda a instituição, estas garantem as condições necessárias quer a nível físico, quer humano. Proporcionando assim, um bom funcionamento e um local agradável de se trabalhar, bem como um espaço onde as crianças se sentem confortáveis e seguras.

No que diz respeito às minhas expectativas no início do estágio, estas eram positivas, embora nunca tivesse vivenciado qualquer experiência com um grupo de crianças do 1º CEB. Realizar um estágio em 1ºCEB é gratificante, quer a nível de transmissão de conhecimentos, aprendizagens e experiências às crianças, quer a nível de aquisição de novos ensinamentos por parte da professora cooperante, da

professora supervisora e também das crianças, pois afinal, aprender algo com estas também nos enriquece e ajuda na nossa formação futura e contínua.

Por tudo isto, como estagiária e futura professora, é importante refletir sobre todos os aspetos vivenciados em cada dia passado com as crianças, para desta forma, poder verificar as aprendizagens assimiladas por cada uma delas e o seu respetivo desenvolvimento, e também ter a capacidade de nos autoavaliarmos segundo aspetos positivos e negativos que possam ocorrer durante cada momento da rotina pertencente a uma sala de aula.

Segundo John Dewey (1993, cit. por Hohmann & Weikart, 2003)

o professor é responsável pelo conhecimento dos indivíduos e pelo conhecimento do assunto-tema, os quais permitirão que as actividades sejam seleccionadas e levaram a uma organização social na qual todos os indivíduos têm oportunidade de contribuir com qualquer coisa e na qual os principais transmissores do controlo são as actividades em que todos participam... (p. 33).

Primeiramente é de ressaltar o processo de observação que foi realizado, onde este assume um papel essencial no processo de ensino e aprendizagem, pois tal como menciona Estrela & Estrela (1978)

...a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento. A identificação das principais variáveis em jogo e a análise das suas interações permitirão a escolha das estratégias adequadas em ordem à prossecução dos objectivos visados, isto é, a escolha e a organização dos métodos, das técnicas e dos processos que se revelarem mais adaptados à realidade existente (p. 57).

Deste modo, o professor deve ser capaz de observar para recolher e organizar criteriosamente a informação e para se adaptar continuamente aos elementos que

fazem parte da observação, uma vez que são aspetos essenciais para a obtenção de dados úteis e significativos no processo de ensino e aprendizagem.

No que reitera Damas, & De Ketele (1985)

observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objectivo terminal ou organizador e dirigido sobre um objecto para dele recolher informações (...) é um processo cuja primeira e imediata função é recolher informações sobre o objecto que se tem em consideração (p. 11).

De acordo com a citação referida, no que concerne à definição de *Observação* no Dicionário de Língua Portuguesa, este refere ser uma consideração atenta de um facto para o conhecer melhor; uma reflexão explicativa. Ambas convergem no mesmo sentido e reiteram a importância desta.

Na opinião de Guislain (1990, *cit.* por Barreira, 2001)

a observação apresenta, assim, inúmeras vantagens porque permite obter informação sobre a forma de actuar dos alunos nas situações de aprendizagem, sobre a maneira de realizarem as suas tarefas, sobre o interesse que manifestam perante os assuntos abordados e sobre o método que utilizam para estudar e resolver os problemas (p. 15).

No entanto, a observação é uma prática suscetível a pouca fiabilidade e validade, por isso, é uma técnica que quando utilizada deverá ter em consideração a informação que é recolhida e a avaliação que se faz dela, ou seja, realizar registos de aprendizagens significativas e diversificadas para que estas possam ser alvo de apreciação.

Neste contexto, podemos colocar a questão: então, o que se deve observar?

“Tudo o que as crianças fazem: as suas explorações, as suas descobertas, as suas interrogações, os seus sonhos, as suas dificuldades, as suas interacções, quer com as crianças, quer com os objectos” (Nabuco, 2000: 83).

Assim podemos afirmar que a observação é uma técnica fundamental, desde que bem utilizada, conseguimos retirar bastante informação para verificar os conhecimentos e comportamentos dos alunos. Para além das fichas de avaliação que se realizam, se o professor souber utilizar de modo bem estruturado, organizado e definido o que pretende observar, torna-se uma mais-valia, porque permite avaliar o desempenho do trabalho realizado quer pelo professor, quer por cada aluno.

Subjacente a este processo surgem as planificações, para posteriormente realizar as regências. Tal como refere Minder (1986)

nenhum artesão inicia os seus trabalhos, escolhe utensílios ou fixa prazos sem ter tomado conhecimento das características do trabalho a fornecer; nenhum industrial constrói uma fábrica para se interrogar depois sobre o que aí se poderá fabricar. Cada um parte, pelo contrário, de uma intenção que, ao mesmo tempo, justifica a sua acção e a orienta (p. 23).

É essa também a razão que justifica que os professores façam planos, ou seja, planificam para dar uma direcção às suas actividades pedagógicas e gerir eficazmente o seu tempo de interacção com os alunos e que estes atinjam determinadas competências.

Para estabelecer objetivos Osterrieth (s/d, *cit.* por Minder, 1986: 31) refere “que deveremos colocar questões, tais como, onde queremos chegar? Que fim pensamos dever atingir? Qual o resultado que queremos obter a longo prazo?”. É importante que nos interroguemos desta forma antes de nos empenharmos no processo educativo e sobretudo que guardemos estas interrogações bem presentes ao longo de todo o percurso, de cada vez que um problema se levantar, ou então, arriscamo-nos a perder de vista as nossas finalidades e podemos até mesmo “fazer educação sem objectivos” (Minder, 1986: 31). Convém ainda referir que, embora atualmente já muitos professores não planifiquem por objetivos, mas sim, por competências, não se devem esquecer de todas as questões acima referidas aquando a elaboração das suas planificações.

Como preconiza Arends, (1995: 44) “... o currículo, tal como é publicado, é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de acrescentos, supressões e interpretações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase”. Assim podemos afirmar que a planificação é vital para o ensino e interage com todas as funções que o professor exerce, auxiliando-o sempre no seu percurso, uma vez que “... a planificação determina em grande parte o conteúdo e a forma do que é ensinado nas aulas” (idem: 67). Assim, também se pretende que as aprendizagens realizadas tenham sido feitas de forma interligada e significativa, de modo a evidenciar interdisciplinaridade e até mesmo, uma entrada, embora que muito curta, numa aprendizagem transversal no currículo educativo.

Para que as aprendizagens adquiridas não “percam a direção nem o sentido”, nada melhor que estas estejam interligadas, colocando em prática a interdisciplinaridade, onde se trabalha o currículo envolvendo duas ou mais disciplinas em torno de um projeto ou de um determinado conteúdo, em que não só o professor como os alunos articulam saberes e aprendizagens e por vezes, reforçam e relembram conhecimentos. De facto, pretende-se dar um rumo a uma abordagem disciplinar não fragmentada dos diversos objetos em estudo, ou seja, contraria a aprendizagem dos conteúdos de forma normalizada, parcelada e independente das outras áreas do saber.

Com isto, sempre se pretendeu valorizar as necessidades e interesses dos alunos, uma vez que se existir um fio condutor, as aprendizagens são adquiridas de forma muito mais significativa, o que propõe que os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados, para que possam construir estruturas mentais, ou seja, a aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação que é estabelecida previamente, pois de acordo com Piaget (s/d, cit. por Hohmann & Weikart, 2009: 19) “O conhecimento não provém, nem dos objetos, nem das crianças, mas sim das interações entre a criança e os objetos.” De forma resumida, pode entender-se quanto mais se relaciona o novo conteúdo de forma positiva não arbitrária com algum aspeto da estrutura cognitiva prévia que lhe for relevante, mais próximo se está da aprendizagem significativa, uma vez que o indivíduo acomoda essas novas aprendizagens às já apreendidas.

Consequentemente, apoiado por esta teoria surge a criação de mapas conceptuais, os quais foram bastante utilizados nas regências, sempre de diferentes formas, garantindo também aprendizagens diversificadas, em que uma das razões que fundamenta a utilização desta ferramenta é o de facilitar uma aprendizagem significativa, servindo como uma espécie de "andaimes estruturais" que ajudam a organizar e a estruturar o conhecimento.

Na opinião de Novak & Wandersee (1991, *cit.* por Marques, 2008)

em estudos realizados, muitos alunos e professores ficaram surpreendidos ao constatar como esta simples ferramenta facilita a aprendizagem significativa e a criação de sólidas estruturas cognitivas que não só permitem a utilização do conhecimento em novos contextos mas também permitem a sua retenção por longos períodos de tempo (p. 54).

Assim, os mapas conceptuais possibilitam tanto ao professor, como ao aluno, esquematizar os conceitos que possuem sobre um determinado tema, para assim, poder transpor as aprendizagens feitas a novas situações que futuramente se apresentarão.

No mesmo sentido, para que todas as estruturas mentais de cada aluno se fossem desenvolvendo cada vez mais, recorreu-se igualmente ao processo de metacognição e ao recurso do cálculo mental. Isto porque, o uso da metacognição por parte dos alunos é a principal causa de estes utilizarem estratégias variadas e de transferirem as aprendizagens assimiladas de forma significativa a outros contextos os quais exijam tal transferência e aplicação dos conhecimentos adquiridos. Há que mentalizar e conduzir os alunos a ponderar as suas respostas, pensando no seu "Como?" e no seu "Porquê?" que terão depois de explicar. O professor assume o papel de ajudar o aluno a utilizar de forma consciente, produtiva e racional o seu potencial de pensamento – ensinar a pensar – bem como, a tornar-se consciente das estratégias de aprendizagem a que recorre para construir (reconstruir) conceitos científicos. (Santos, 1998).

Outro aspeto que é de realçar, mas não menos importante, com o qual me deparei neste estágio, foi a preparação gradual e progressiva das crianças para as provas de aferição. O recurso a provas de anos anteriores, bem como a dinamização de aulas diretas tanto em língua portuguesa como em matemática, permitiu que os alunos se familiarizassem e sobretudo que manifestassem as suas necessidades, dúvidas e que partilhássemos todos os saberes que cada um possuía.

De acordo com informação disponibilizada no *site* oficial da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (D.G.I.D.C., s/d)

...as provas nacionais de aferição do ensino básico constituem um dos instrumentos de avaliação do desenvolvimento do currículo nacional... têm como principal objetivo fornecer à comunidade – e, em especial, às escolas e aos professores – informação relevante sobre a eficácia do sistema de ensino e sobre o desempenho dos alunos no que respeita ao desenvolvimento de competências consideradas essenciais para cada Ciclo do Ensino Básico, não produzindo efeitos na progressão escolar dos alunos (s/p).

Embora seja um elemento útil para o processo global de avaliação das aprendizagens que a criança assimilou ao longo do ano, estas provas não devem “catalogar” cada aluno de acordo com os resultados apresentados nas provas, uma vez que existem aspetos centrais das aprendizagens que não podem ser avaliados através de provas deste tipo. Assim não nos podemos esquecer que estas provas não substituem nem dispensam o recurso a uma variedade de modos e instrumentos de avaliação, por parte das escolas e dos professores, que prestem justiça à variedade e à natureza dos diversos objetivos curriculares, de forma a proporcionar aos alunos aprendizagens ativas, significativas e diversificadas.

Com tudo isto, convém refletir e questionar: se os alunos têm de realizar estas provas para aferir resultados que possivelmente contribuem para melhorar as práticas, porque razão os manuais escolares também não contribuem para a preparação destas provas?... Considero esta pergunta pertinente, pois se se pretende avaliar resultados e

os instrumentos auxiliares de uma sala de aula, não correspondem ao que é exigido, o professor terá que planificar aulas tendo em conta as exigências com as quais é confrontado nos dias de hoje. No meu caso, foi o que aconteceu, daí ter recorrido à realização de aulas diretas, com materiais previamente elaborados, para corresponder às tais necessidades e dúvidas dos alunos.

Por fim, é conveniente referir, o grande apoio e todo o tempo e atenção dedicados que senti por parte da professora cooperante e da professora supervisora, os momentos de conversa, esclarecimento de dúvidas, foram muito enriquecedores para ampliar todo o conhecimento, aplicando-o na prática de forma motivada. Nestas semanas vividas na escola, um aspeto que também é importante considerar é a ligação bastante positiva que se conseguiu criar com as crianças, tanto a nível de interação adulto-criança como criança-adulto. Sentiu-se que o papel como futura professora é uma tarefa e um papel bastante complexo e ativo, no que diz respeito à capacidade para observar, apoiar, estimular e proporcionar às crianças todas as aprendizagens necessárias para o seu desenvolvimento de modo a atingir as necessidades e os interesses delas. Tudo isto, não é uma tarefa nada fácil, mas é muito gratificante a nível pessoal quando realizada de forma organizada, com interesse e motivação por tudo aquilo que se faz com agrado.

CAPÍTULO III

PARTE I – APROFUNDAMENTO DO PROBLEMA / TEMA ESCOLHIDO

Educação Física e a transversalidade com as três principais áreas curriculares disciplinares no 1ºCEB

1.1. RESUMO

Um ensino com as aprendizagens interligadas permite que cada aluno organize a sua estrutura mental de forma global. Para isso são necessários esforços por parte dos responsáveis pela lecionação dos temas, conteúdos e desenvolvimento das competências para que cada criança cresça de modo integral. Assim, (re)organizar o currículo exige trabalho em equipa entre docentes na perspectiva de proporcionar aprendizagens significativas, para que, posteriormente, cada criança possa transpor o que aprendeu noutros contextos e desta forma, consiga superar problemas.

A educação física, embora seja vista ou colocada “à parte” pelos docentes, é uma área curricular disciplinar completa, uma vez que desenvolve o indivíduo na sua globalidade, ou seja, cresce tanto a nível motor, afetivo, social e também cognitivo.

A criação de projetos e atividades que envolvam um conjunto de áreas curriculares disciplinares, permite desta forma um ensino transversal e uma prática de ensino não parcelada, para que assim, cada aluno possa desenvolver-se, crescer e tornar-se num indivíduo inserido num meio capaz de resolver problemas e expor as suas ideias.

Assim para verificar/comprovar a prática, ou não, da transversalidade com a educação física, esta investigação enquadra-se num estudo descritivo, exploratório. A amostra é constituída por três docentes do 1ºCEB que lecionam na Escola EB1 Augusto Gil, às quais lhes foi solicitado no final do ano letivo 2010/2011 que respondessem a

um questionário de resposta aberta com três questões para recolher os dados necessários.

Embora a amostra seja bastante limitativa, pudemos constatar que estas professoras não empregam a transversalidade nas suas práticas docentes e no currículo dos alunos. Pensamos poder referir que devido à falta de conhecimento sobre a definição de transversalidade, concretização e avaliação da mesma, os docentes necessitem de reforçar a sua formação para que, posteriormente, possam proporcionar aprendizagens significativas aos alunos.

Palavras-chave:

Educação Física, 1ºCEB, Interdisciplinaridade, Transversalidade, Currículo, Áreas Curriculares Disciplinares, Projeto.

1.2. INTRODUÇÃO

Podemos dizer que a educação física no contexto da escola do 1º CEB tem tido um percurso de grande irregularidade e marginalidade. Segundo Neves (2007: 21) “é no 1º CEB que esta área tem tido maiores dificuldades de desenvolvimento e afirmação, tendo em vista o benefício dos seus alunos”. Neste contexto e na opinião de Costa (1870: 154) “desprezar a educação physica de cada creança, é pôr a descoberto a individualidade de cada homem contra todos os males e contra todos os perigos. Fê-lo o mundo por muito tempo. Fazem-no ainda hoje as nações menos cultas”.

Acreditamos que o “esquecimento” do valor da educação física seja um dos principais fatores que prejudica sensivelmente o processo de educação integral, da aprendizagem e da formação global dos alunos. Desta forma, surge a razão pela qual escolhemos este tema, pois se se pretende um ensino global, contínuo e integrado, ou seja, que se pratique um ensino não parcelado, mas sim, de forma a existir interdisciplinaridade e transversalidade, surge-nos uma inquietação que, consideramos pertinente: Será que os professores do 1ºCEB criam projetos em educação física que evidenciam o recurso a todas as áreas do saber?

Com isto, emerge-nos o propósito de indicar como objetivo principal desta investigação, perceber se os professores do 1ºCEB efetuam a prática da transversalidade, mais propriamente com a educação física.

1.3. REVISÃO DA LITERATURA

1.3.1. INTERDISCIPLINARIDADE: O CONCEITO E SUA PRÁTICA.

A interdisciplinaridade trabalha o currículo envolvendo duas ou mais disciplinas em torno de um projeto ou de um determinado conteúdo, em que não só o professor como os alunos articulam saberes e aprendizagens e por vezes, reforçam e relembram conhecimentos. Para Piaget (1972) a interdisciplinaridade aparece como “intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas (... tendo) como resultado um enriquecimento recíproco”. De facto, independentemente da definição que cada autor assuma, o seu conceito tende sempre a dar um rumo a uma abordagem disciplinar não fragmentada dos diversos objetos em estudo, ou seja, vem contrariar a aprendizagem dos conteúdos de forma normalizada, parcelada e independente das outras áreas do saber.

Na opinião de Pombo (1993), o conceito interdisciplinaridade

deverá entender-se qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objecto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objectivo final e elaboração de uma síntese relativamente ao objecto comum. A interdisciplinaridade implica, portanto, alguma reorganização do processo de ensino/aprendizagem e supõe um trabalho continuado de cooperação dos professores envolvidos (p. 13).

Na sala de aula, ou em qualquer outro ambiente de aprendizagem, são inúmeras as relações que intervêm no processo de construção e organização do conhecimento.

Para Fazenda (1979, cit. por Thiesen, 2008: 8), a introdução da interdisciplinaridade implica simultaneamente uma transformação profunda da pedagogia, um novo tipo de formação de professores e uma nova forma de ensinar:

“Passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria, que se estabelece segundo um modelo hierárquico linear, a uma relação pedagógica dialógica na qual a posição de um é a posição de todos...”.

Assim o professor que tenha na sua formação uma atitude de facilitador e mediador de conhecimentos, e em que o aluno é o centro da aprendizagem, é pois, considerado um profissional com uma visão integrada da realidade. Já a escola é um ambiente de vida e, ao mesmo tempo, um instrumento de acesso do sujeito à cidadania, à criatividade e à autonomia. Por isso, a sua organização curricular, pedagógica e didática deve considerar na sua natureza e função, uma instituição interdisciplinar.

Pombo (2003, cit. por Thiesen, 20089) afirma que

...o alargamento do conceito de ciência é tão profundo que muitas vezes é difícil estabelecer a fronteira entre a ciência e a política, a ciência e a economia, a ciência e a vida das comunidades humanas, a ciência e a arte e assim por diante. Por isso, quanto mais interdisciplinar for o trabalho docente, quanto maiores forem as relações conceptuais estabelecidas entre as diferentes ciências, quanto mais problematizantes, estimuladores, desafiantes e dialécticos forem os métodos de ensino, maior será a possibilidade de apreensão do mundo pelos sujeitos que aprendem (p. 9).

Assim, se os temas e os conteúdos estiverem interligados, melhor se compreende o meio em que estamos inseridos e futuramente conseguimos transpor as aprendizagens assimiladas para novos contextos e sermos capazes de relacionar e de recorrer a todas as áreas do saber, para concretizar e superar os problemas e desafios.

1.3.2. TRANSVERSALIDADE NA EDUCAÇÃO: O QUE É? QUAIS AS VANTAGENS?

Há décadas que se fala em transversalidade curricular e pouca coisa se tem feito para tornar uma prática generalizada no ensino básico.

De acordo com Marques (2006:15) “a transversalidade é definida como o carácter do que atravessa ou está colocado perpendicular ou transversalmente e o carácter do que é colateral, do que não é em linha recta”.

A transversalidade já pertencia aos ideais pedagógicos do início do século, quando se falava em ensino global sendo objeto de estudo de ilustres educadores, como os franceses Decroly e Freinet, os norte-americanos Dewey e Kilpatrick. Atualmente a transversalidade surge como um princípio inovador nos sistemas de ensino de vários países. Este conceito, na opinião de Hamze (s/d , s/p) “diz respeito à possibilidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade)”. A escola, nesse ponto de vista, deve possuir uma conceção mais ampla, abolindo a fragmentação do conhecimento, pois só assim se apropriará de uma prática interdisciplinar. A transversalidade e a interdisciplinaridade são modos de trabalhar o conhecimento que pretendem a reintegração de procedimentos académicos, que ficaram isolados uns dos outros pelo método disciplinar. Assim torna-se uma visão mais adequada e abrangente da realidade, que muitas vezes nos apresenta de maneira fragmentada. Deste modo, através dessa ênfase, poderemos intervir na realidade para transformá-la.

A interdisciplinaridade admite uma grande melhoria na ideia de integração curricular e os interesses de cada disciplina são conservados. O princípio da transversalidade deseja ir além da conceção de disciplina, pretendendo uma intercomunicação entre elas. Piaget (s/d, s/p) sustentava que “a interdisciplinaridade seria uma forma de se chegar à transdisciplinaridade, etapa que não ficaria na interacção e reciprocidade entre as ciências, mas alcançaria um estágio onde não haveria mais fronteiras entre as disciplinas”.

Quando falamos em transversalidade, embora o seu conceito ainda revele alguma falta de estudos científicos rigorosos e de estudo de carácter epistemológico e filosófico, estamos a referir-nos a projetos e atividades que atravessam o currículo e suscitam o concurso de todos os saberes curriculares. No final, obtém-se um enriquecimento curricular evidente manifesto nos ganhos em competências transversais. Quanto à organização curricular, a opção pelo paradigma da transversalidade tem implicações evidentes relativamente à articulação, mobilidade e reorganização das fronteiras disciplinares, conduzindo ao esbatimento e fragmentação disciplinar dos saberes e, em consequência, a uma maior integração dos saberes (Marques, 2006).

1.3.3. A EDUCAÇÃO FÍSICA NO 1º CEB: A SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS E DO CURRÍCULO.

A educação física é necessária ao processo de crescimento e desenvolvimento das crianças tanto do ponto de vista da motricidade, como do cognitivo, do afectivo e do social. É, portanto, uma das tarefas básicas do sistema educacional oferecer essa disciplina aos seus alunos. A educação física deve ser valorizada como elemento indispensável à realização dos objetivos e das competências da educação básica.

Maria e Nunes (2007) afirmam que

sabendo da valorização social que a actividade física e desportiva contém e por acreditarmos que a escola tem uma função central na elevação da prática desportiva das crianças e dos jovens, deve-se procurar implementar um modelo que os atrai e lhes desenvolva os conhecimentos e competências necessárias, sem que daí resulte a existência de práticas que estimulem a especialização precoce (p. 5).

Na mesma ordem de ideias e de acordo com a Organização Curricular e Programas do Ensino Básico do 1ºCEB (O.C.P.E.B., 2004) sustenta-se que se a educação

física é fundamental para todos os graus de ensino, torna-se ainda mais pertinente no 1ºCEB, uma vez que os períodos críticos das qualidades físicas e das aprendizagens psicomotoras fundamentais situam-se até ao final deste ciclo. A falta de atividade adequada traduz-se em carências frequentemente irremediáveis. Por outro lado, o desenvolvimento físico da criança atinge estádios qualitativos que precedem o desenvolvimento cognitivo e social. Assim, a atividade física educativa oferece aos alunos experiências concretas, necessárias às abstrações e operações cognitivas inscritas nos programas doutras áreas, preparando os alunos para a sua abordagem ou aplicação. Desta forma, assentando na pedagogia do “*aprender fazendo*” de Jonh Dewey (1859-1952), e também *brincando* e *movimentando-se*, poder-se-á criar aprendizagens motivadoras, agradáveis, variadas e sobretudo, significativas. A O.C.P.E.B. (2004) partilha desta opinião, na medida em que

...a realização deste programa proporciona um contraste com a sala de aula que pode favorecer a adaptação da criança ao contexto escolar. Nesse contraste, restabelece-se o equilíbrio das experiências escolares, aproximando-as do ritmo e estilo da actividade própria da infância, tornando a escola e o ensino mais apetecíveis (p. 35)

Segundo Steinhilber (2010, s/p.) “a Educação Física visa, através do desenvolvimento e reflexão das actividades físicas e a sua importância para a conquista da qualidade de vida, estar integrada no processo pedagógico da escola, contribuindo para que os objectivos da formação sejam alcançados.”

Com tudo isto, talvez possamos pensar, cada vez mais, num ensino transversal que proporciona não só uma aprendizagem dos conteúdos lecionados de forma mais interligada, como também se estas forem apreendidas de modo significativo, conseqüentemente terão uma aplicação a novos contextos. Além disso, também devemos ter em consideração a formação adequada e atualizada que os docentes têm ou não sobre a prática da disciplina de educação física, uma vez que segundo a Cenforaz (s/d):

- ainda não se dá a importância devida à educação física, enquanto meio facilitador de aprendizagens

transversais, para além do mero desenvolvimento das competências motoras;

- o ensino da educação física no 1ºCEB ainda não é, muitas vezes, encarado de uma forma sistemática e como um meio de excelência para o desenvolvimento não só de competências específicas mas, também, de competências transversais e gerais do currículo;

- se sente a necessidade de se criarem instrumentos de apoio à prática de educação física numa perspectiva integradora e potenciadora de aprendizagens que possam ir para além do domínio físico-motor;

- dada a preferência dos alunos por este tipo de atividade, poder-se-á utilizar de forma intencional este tipo de actividades para abordar conteúdos das diversas áreas disciplinares, reforçando o fator motivacional (s/p).

No estudo de Branco (1994) foi possível verificar que 93.5% dos professores questionados sobre a sua formação inicial na área de EF consideram-na insuficiente. Para Branco, esta perceção negativa da sua formação e o vazio de formação contínua (com existência apenas a partir de 1993) conduziram a uma “notória insegurança dos professores, face ao assumir de responsabilidades nesta área do programa” (idem:127). Assim, apenas uma minoria (4.4%) considera ser para si mais fácil lecionar esta área do que as ditas cognitivas (69.2%). Para o autor, a conjugação destes resultados aponta para óbvias carências de formação na área de educação física por parte dos professores do 1º CEB.

1.4. METODOLOGIA

Este estudo situa-se ao nível do descritivo, exploratório. Dão-se a conhecer os passos mais significativos realizados durante esta investigação, tentando-se ser o mais objetivo possível.

Para Boihagian (1995)

a investigação descritiva visa observar, registar, analisar e correlacionar fenómenos ou fatos, sem interferir no ambiente analisado. Pode assumir a forma de estudo exploratório quando existe pouco conhecimento sobre o assunto; e estudo de caso que procura analisar os vários aspectos de um indivíduo, ou grupo delimitado de indivíduos (p. 68).

Também Trivinos (1987:101) “considera que os estudos exploratórios, são aqueles que permitem ao investigador aumentar a sua experiência, aprofundando o seu estudo e adquirindo um maior conhecimento a respeito de um problema. Podem ainda servir para levantar possíveis problemas de pesquisa”.

Por outras palavras, Sampieri, Collado e Lucio (2006) reiteram que um estudo exploratório realiza-se quando a revisão da literatura revela que há temas não pesquisados e ideias vagamente relacionadas com o problema de estudo.

1.4.1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A amostra é de conveniência, sendo constituída por três docentes que lecionam no 1º CEB, na escola onde realizei estágio (EB1 Augusto Gil) e todas elas são do género feminino. Duas docentes possuem idade compreendida entre os cinquenta e um a sessenta anos de idade e a outra docente entre os quarenta e um a cinquenta anos de idade. Possuem licenciatura como habilitação literária e duas delas são formadas pela Escola do Magistério Primário, na Guarda e a outra formou-se na Escola Superior de

Educação da Guarda. Como experiência profissional apenas uma docente possui menos de vinte anos de serviço e as outras possuem mais de vinte anos de serviço.

1.4.2. INSTRUMENTOS

Neste estudo, para a recolha de dados utilizámos como instrumento um questionário de resposta aberta com três questões construído para o efeito.

Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2006:330) *“as questões abertas são particularmente úteis quando não temos informação sobre as possíveis respostas das pessoas ou quando essa informação é insuficiente. Também servem em situações nas quais queiramos e se deseja aprofundar uma opinião...”*.

1.4.3. PROCEDIMENTOS

Os questionários foram distribuídos no final do ano letivo 2010/2011 e aplicados às três docentes que constituíram a nossa amostra. Convém ainda referir que os questionários foram numerados depois de recebidos.

1.4.4. ANÁLISE DOS DADOS

O tratamento dos dados privilegiou a análise de conteúdo para o estudo das respostas escritas nos questionários.

De acordo com a definição de Berelson (1971, cit. por Sampieri, Collado e Lucio, 2006:343) *“a análise de conteúdo é uma técnica para estudar e analisar a comunicação de uma maneira objetiva, sistemática e quantitativa”*. Também Krippendorff (1980, cit. por Sampieri, Collado e Lucio, 2006:343) *“estende a definição da análise de conteúdo para uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e confiáveis de dados com relação a seu contexto”*.

É importante dizer que não procedemos à categorização das respostas por categorias e subcategorias, uma vez que as respostas são curtas, ou seja, as docentes não desenvolvem de forma extensa a sua opinião, ideias e saberes.

1.5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Este ponto da investigação é crucial na medida em que tem como objetivo evidenciar, de acordo com as respostas dadas, o problema apontado para este estudo.

Tendo como pressuposto o problema e o objetivo formulado para este estudo, apresentamos as três questões constantes no questionário aplicado, as respostas escritas pelas três docentes e por nós rececionadas, bem como a discussão dos resultados, tendo em consideração a revisão bibliográfica realizada inicialmente nesta investigação.

Questão 1: *Na sua opinião, como deveria ser pensada e implementada a transversalidade dos diferentes conteúdos/áreas no 1º CEB, mais concretamente com a Educação Física.*

Docente 1 – “Por exemplo: percursos na natureza para consolidação de conteúdos de estudo do meio; jogos para consolidação do alfabeto (saltar ao pé coxinho por cima do i, por exemplo); jogos para consolidação de cardinais em matemática (formação de equipas com x elementos, contabilização dos pontos...); coreografia de uma dança, cuja melodia seria criada em expressão musical e a letra em língua portuguesa”.

Docente 2 – “Recorrer a várias disciplinas, entre elas a educação física, para consolidação dos conteúdos das várias disciplinas”.

Docente 3 – “Deveria verificar-se interdisciplinaridade, relacionar os conteúdos das diversas áreas. Para tal, é necessário repensar espaços, recursos humanos e materiais”.

Nesta primeira questão a docente 1 e 3 respondem de acordo com a definição de interdisciplinaridade e não de transversalidade, como podemos constatar nos autores Pombo (1993) e Marques (2006). Relacionam a educação física com apenas uma disciplina de cada vez e não recorrem a atividades motoras e a projetos que utilizem vários campos do saber. A docente 2 embora refira que se deve recorrer a várias disciplinas, não explica como deveria ser implementada.

Convém mencionar ainda que a docente 3, embora não se refira à transversalidade, menciona a importância dos diferentes recursos para implementar

projetos e atividades que envolvam mais que uma disciplina, ou seja, está subjacente a reorganização curricular. Esta ideia reforça a posição defendida por Olga (1993) e Marques (2006).

Questão 2: *Como é que ela é aplicada/concretizada no 1º CEB, especificamente na Educação Física?*

Docente 1 – “Tal como referi, habitualmente a educação física, para além dos seus objetivos, poderá ajudar na implementação dos objetivos de outras áreas; vejamos os exemplos enumerados acima”.

Docente 2 – “Dando aulas de educação física, uma vez por semana”.

Docente 3 – “Na minha opinião, ela é pouco ou nada aplicada, uma vez que a educação física surge como um bloco à parte. Nos 1º e 2º anos, surge transversalidade com a disciplina de matemática, mais concretamente”.

Relativamente à questão 2 as respostas divergiram bastante. Assim, a docente 1 responde a esta pergunta indo ao encontro da resposta à questão 1 e evidencia que determinados objetivos de uma disciplina podem complementar objetivos de outras áreas. De qualquer forma, uma vez que remete a sua resposta para os exemplos mencionados na primeira questão, demonstra mais uma vez, a utilização da prática da interdisciplinaridade e não da transversalidade.

A docente 2 refere única e exclusivamente a periodicidade com que realiza aulas de educação física. Não indica qualquer tipo de estratégias, nem atividades que comprovem a empregabilidade da transversalidade, revelando dificuldades na aplicação da mesma, como defende Branco (1994) e Cenforaz (s/d.).

A resposta escrita da docente 3 refere, em parte, o modo como esta vê a área da educação física, ou seja, um “área marginal” à qual não se dá grande importância. Além disso indica que nos primeiros anos do 1ºCEB existe transversalidade com a área da matemática, o que não é correto, uma vez que se existe relação apenas com uma disciplina, existe pois, interdisciplinaridade. Esta resposta enquadra-se dentro da perspectiva defendida por Neves (2007).

Questão 3: *De que forma avalia a sua aplicação/concretização?*

Docente 1 – “Excelente. Tendo inerente o movimento, potencia aprendizagens ativas; a transversalidade recorrendo a várias estratégias, potencia aprendizagens diversificadas, uma vez que é do agrado dos alunos, conduz a aprendizagens significativas; como o trabalho de equipa é a estratégia, por excelência desta área, fomenta as aprendizagens socializadoras”.

Docente 2 – “É muito importante e eficaz, para o desenvolvimento integral dos alunos”.

Docente 3 – “Avalio-a como insuficiente, principalmente nos últimos anos de escolaridade do 1º ciclo. A educação física é vista como uma área, onde são desenvolvidas jogos de atenção, concentração, de grupo e atividades rítmicas e expressivas”.

Na terceira questão, as respostas das docentes não evidenciem os instrumentos que utilizam para avaliar as atividades ou projetos que envolvam a transversalidade, uma vez que não utilizam essa prática. De qualquer forma, as docentes 1 e 2 realçam a importância que as aulas de educação física contribuem para a formação pessoal, social, cognitiva e afetiva de cada aluno. Já a docente 3, no seguimento da resposta que deu à questão 2, evidencia a pouca importância que a área da educação física tem no currículo.

1.6. CONCLUSÃO

De acordo com a apresentação e discussão dos resultados, embora com as limitações da nossa amostra, uma vez que era constituída apenas por três docentes e também tendo em consideração as respostas curtas, podemos avaliar que as docentes inquiridas não trabalham por transversalidade. Isto porque evidenciam a falta de conhecimento sobre a sua definição, prática/concretização e avaliação da mesma.

No que se refere a revisão da literatura a um trabalho em equipa, na criação de projetos comuns entre professores, visa-se uma alteração progressiva da postura destes face ao processo de ensino e aprendizagem, através da integração nas suas práticas, das técnicas e materiais trabalhados durante a ação e também se pretende que integrem a educação física nas suas práticas como meio promotor de contextos de aprendizagens significativas.

A nosso entender a interdisciplinaridade complementa a transversalidade, uma vez que podendo existir relação entre duas ou mais disciplinas, encaminha-nos para uma prática de relação de todas as áreas.

Assim, não nos podemos esquecer que trabalhar por transversalidade implica, por consequência, o recurso de várias competências em simultâneo, para serem trabalhadas num só conjunto e formar crianças com um conhecimento global, interligado e não individual e parcelado.

Por consequência, consideramos que a formação contínua é um dos caminhos capazes de criar as condições para que os professores se mantenham atualizados, interessados e satisfeitos com o seu trabalho.

1.7. RECOMENDAÇÕES E OUTRAS SUGESTÕES

Com a realização deste estudo procurou-se enriquecer e preencher algumas lacunas de uma área de investigação que se encontra ainda por explorar em muitas vertentes. Assim, pensamos que as contribuições deste trabalho podem servir de ponto de partida para novas investigações.

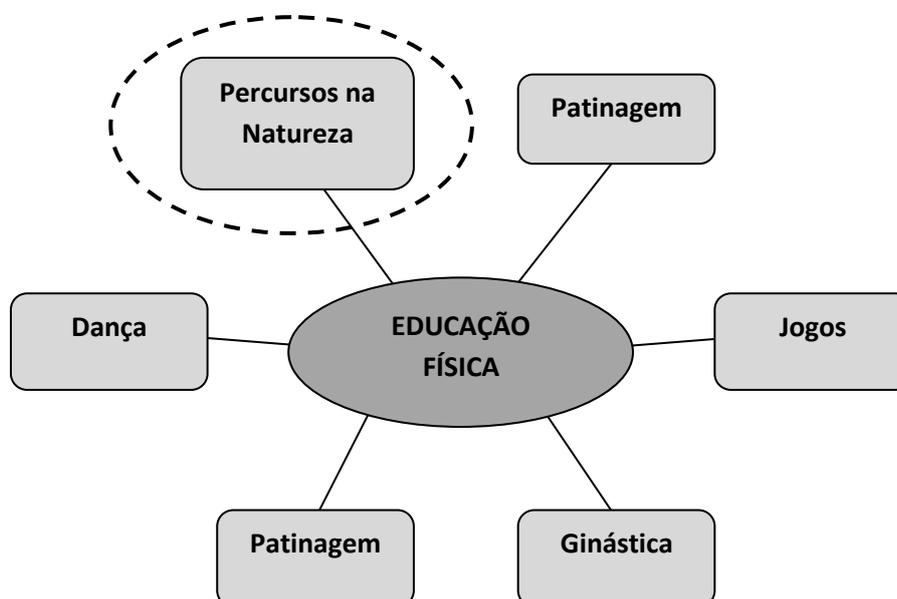
Neste sentido, surgem-nos outras inquietações que consideramos pertinentes para o desenvolvimento de futuras pesquisas:

- A aptidão e motivação que os professores do 1º CEB sentem para lecionar a disciplina de educação física, mesmo tendo na sua formação inicial conhecimentos para tal.
- A evidente necessidade de mais formação para os professores do 1º CEB lecionarem a disciplina de educação física.
- A educação física não é lecionada pelos professores do 1º CEB, uma vez que existe a atividade de enriquecimento curricular de educação física.
- O trabalho em equipa dos professores do 1º CEB e a criação de projetos comuns, abrangentes a todas as áreas do saber.

PARTE II – PROPOSTA DE UMA PRÁTICA DOCENTE RELACIONADA COM A SUPERAÇÃO DO PROBLEMA/TEMA ESCOLHIDO

1.1. ACTIVIDADE – PERCURSO NA NATUREZA: PEDDY-PAPER

Recorrendo ao manual *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico* (2004) e a todos os blocos pertencentes à área disciplinar curricular de Educação Física, optámos por seleccionar o bloco de Percursos na Natureza para evidenciar a prática da transversalidade com as três áreas disciplinares curriculares mais trabalhadas / lecionadas em contexto de sala de aula (Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio) – Esquema 1.



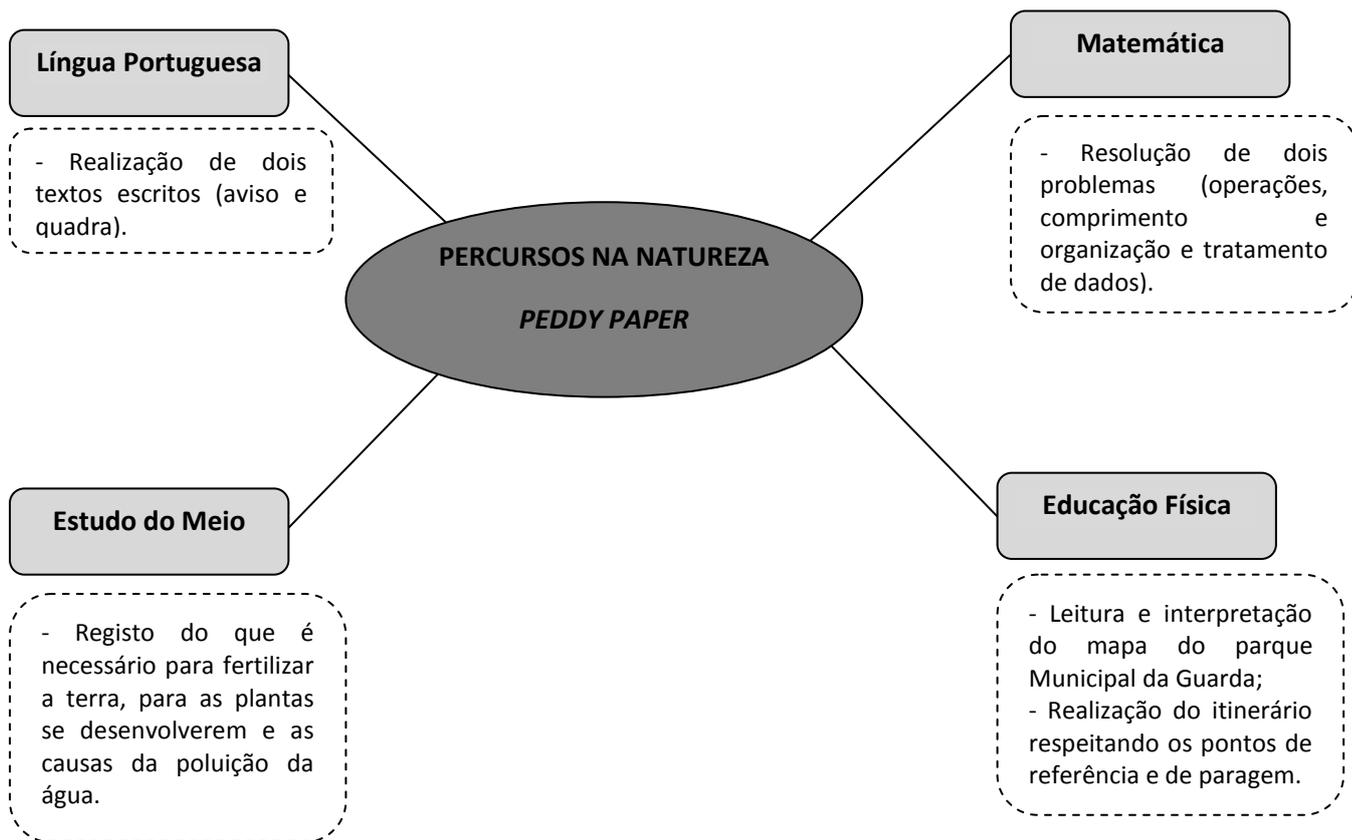
Esquema 1 – Blocos pertencentes à área curricular disciplinar de Educação Física e seleção do bloco – Percursos na Natureza.

Como forma de verificar a existência de transversalidade neste pequeno projeto, recorreremos a uma planificação transversal em que se evidenciam as

competências a desenvolver/aperfeiçoar nos alunos, bem como de modo mais específico, os exercícios pertencentes a cada disciplina, embora não esquecendo que tudo se encontra interligado (Quadro 1 e Esquema 2).

Quadro 4 – Competências, conteúdos, conceitos, recursos e avaliação a serem abordados e utilizados no projeto Percursos na Natureza – Peddy Paper

| | | |
|---------------------|---|---|
| COMPETÊNCIAS | <p>Língua Portuguesa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressão escrita: - Capacidade para produzir textos escritos com diferentes objetivos comunicativos. <p>Matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar e interpretar relações espaciais; - Resolver problemas, raciocinar e comunicar por escrito em contextos numéricos e no âmbito da medida de comprimento; - Realizar um esquema que envolva recolha, organização e representação de dados e comunicar utilizando linguagem própria. <p>Estudo do Meio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer alternativas que permitam manter a sustentabilidade do planeta Terra; - Reconhecer a utilização dos recursos nas diversas atividades humanas e como os desequilíbrios podem levar ao seu esgotamento, à extinção das espécies e à destruição do ambiente. <p>Educação Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colaborar com a sua equipa interpretando sinais simples (no percurso e no mapa), para que esta, acompanhada pelo professor e colaboradores, cumpra um percurso no parque, mantendo a perceção da direcção do ponto de partida e outros pontos de referência. | |
| CONTEÚDOS | <ul style="list-style-type: none"> - Produção de textos: <ul style="list-style-type: none"> - Aviso - Quadra - Mapa - Resolução de problemas: <ul style="list-style-type: none"> - Números e Operações (multiplicação) - Comprimento - Organização e tratamento de dados - Sustentabilidade dos Solos - Poluição da água - Percurso na Natureza: Peddy-paper | |
| RECURSOS | <ul style="list-style-type: none"> - Mapa - Borracha - Lápis | |
| AVALIAÇÃO | <p>Observação direta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Incidentes críticos (motivação, participação, comportamento) | <p>Observação indireta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Peddy paper (respostas de cada equipa e respetiva pontuação) |



Esquema 2 – Planificação Transversal: atividades correspondentes a cada área curricular disciplinar.

Com a realização deste projeto pôde-se constatar, por observação direta, o entusiasmo, motivação e participação dos alunos. O envolvimento e a partilha de saberes para responderem às questões foi notório, verificando-se o trabalho em equipa, aspeto que também transversal. Além disso, no final foi evidente a perceção que as crianças tiveram sobre as questões incluídas no percurso (Nota de Campo).

| Atividade | Nota de Campo |
|---------------|---|
| - Peddy Paper | <p>Descrição: <i>Alguns alunos comentam que o peddy paper tinha perguntas de matemática, língua portuguesa e estudo do meio e referem quais eram as questões que pertenciam a cada disciplina.</i></p> <p>Comentário: Os alunos tiveram a perceção que numa só atividade necessitaram de colocar em prática os conhecimentos de várias áreas.</p> |

CONCLUSÃO

A prática de ensino supervisionado deve resumir-se através da reflexão das ações, experienciando cada instante do processo de educação como uma nova etapa da nossa caminhada como profissionais e como indivíduos inseridos num determinado meio social.

Tal como reitera Freire (1996)

posso saber pedagogia, biologia como astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros (p. 37).

Pretendem-se formar indivíduos que, mais tarde, como docentes desenvolvam atividades com as crianças de modo harmonioso, criativo, estimulante e motivador, para que elas cresçam de forma significativa, capazes de enfrentar novos desafios. Tal prática só é possível de concretizar com feedback positivo se o ensino for trabalhado globalmente, sem estar parcelado. Assim com a ligação entre saberes as aprendizagens têm um fio condutor estruturado e organizado. Para isso também é importante que os docentes possuam formação adequada e atualizada.

Por consequência o conceito de transversalidade veio reforçar a ideia anteriormente referida e não esquecendo que a educação física é uma área essencial para a formação integral, nela podem-se criar projetos nos diversos blocos para que os alunos possam acomodar as aprendizagens na sua estrutura mental da melhor forma possível. Assim, nada melhor do que uma disciplina que é do agrado e do interesse da maioria das crianças para poder verificar os conhecimentos que já têm sobre os temas e conteúdos lecionados.

Nesta investigação foi evidente que as docentes inquiridas não trabalham com a prática da transversalidade, reforçando a falta de conhecimento sobre o conceito, a sua concretização e avaliação. Posto isto, colocou-se em prática um projeto para

superar a problemática do estudo no qual foi evidente a motivação dos alunos. Na reflexão final realizada em diálogo com os alunos, verificou-se que estes constataram que as atividades propostas eram direcionadas a cada área do saber.

A falta de bibliografia sobre o tema, revelou algumas limitações neste estudo, mas deixou-nos um leque de sugestões possíveis de futuras investigações que consigam ir ao encontro da problemática estudada.

Considerando que a transversalidade proporciona um ensino global, deixamos aqui a sugestão de poderem criar parcerias entre os docentes de cada unidade curricular deste mestrado para que o processo de ensino e aprendizagem seja produtivo, verificando uma continuidade de saberes dos temas e conteúdos que são lecionados de uma disciplina para a outra.

BIBLIOGRAFIA

- **Alarcão, I.** (1996). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- **Alarcão, T.** (1985). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- **Arends, R.** (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- **Barreira, C.** (2001). Duas estratégias complementares para a avaliação das aprendizagens: a avaliação formadora e a avaliação autêntica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 35-3, 22.
- **Branco, P.** (1994). O município e a prática desportiva de crianças e jovens. *Revista Horizonte*. 78.
- **Boihagian, C.** (1995). *O atendimento ao consumidor como fator de diferenciação competitiva - uma abordagem prática*. São Paulo: EAESP/FGV, Dissertação de Mestrado em Administração apresentada ao Curso de Pós-Graduação da EAESP/FGV.
- **Costa, A.** (1870). *A instrução nacional*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- **Cenforaz (s/d)**. *A Expressão físico-motora no 1º Ciclo do Ensino Básico: Contributo para o desenvolvimento do currículo*. Consultado a 30.09.2011 em <http://formacaoefm.no.sapo.pt/planoreduzido.pdf>
- **Damas, M. & de Ketele, J.** (1985). *Observar para Avaliar*. Coimbra: Almedina.

- **Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.** (s.d.). *Avaliação – Provas de Aferição*. Consultado a 18.04.2011 em http://sitio.dgcidc.min-edu.pt/basico/paginas/provas_afericao.aspx
- **EB1 Augusto Gil** (s/d). *A Nossa Escola*. Consultado a 03.03.2011 em <http://www.eb1-augusto-gil.rcts.pt/>
- **Estrela, M. & Estrela, A.** (1978). *A Técnica de Incidentes Críticos no Ensino*. Lisboa: Editorial Estampa.
- **Freire, P.** (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- **Hamze, A.** (s.d). *O princípio da interdisciplinaridade da transversalidade*. Consultado a 12.09.2011 em <http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente/o-principio-da-interdisciplinaridade-transversalidade.htm>
- **Hohmann, M. & Weikart, D.** (2003). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- **Maria. A. & Nunes, M.** (2007). *Actividade Física e Desportiva – 1ºciclo do ensino básico: Orientações programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção- Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- **Marques, A.** (2008). *Utilização pedagógica de Mapas Mentais e Mapas Conceptuais*. Consultado a 30.05.2011 em <http://repositorioaberto.univ-ab.pt/handle/10400.2/1259>
- **Marques, R.** (1990). *Educação Cívica e Desenvolvimento Pessoal e Social: Objectivos, Conteúdos e Métodos*. Lisboa: Texto Editora.

- **Marques, R.** (2006). *Transversalidade na Educação: Em torno de um conceito*. In: Hamido, G., Luís, H., Marques, R. e Roldão, M. C. *Transversalidade em Educação e em Saúde*. Porto: Porto Editora.
- **Minder, M.** (1986). *Didáctica Funcional*. Coimbra: Coimbra Editores, Lda.
- **Ministério da Educação.** (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- **Ministério da Educação.** (2002). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- **Ministério da Educação.** (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico do 1ºCEB*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.
- **Nabuco, E.** (2000). *A avaliação como processo central da intencionalidade educativa*. Lisboa: ESE de Lisboa.
- **Neves, A.** (2007). *A Construção Curricular da Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Aveiro. Não Publicada.
- **Patrício, M.** (1993). *A Escola Cultural – Horizonte Decisivo da Reforma Educativa*. Lisboa: Texto Editora.
- **Perrenoud, P.** (1986). *À avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.
- **Pombo, O., Levy, T e Guimarães, H.** (1993). *A Interdisciplinaridade – A Reflexão e a Experiência*. Lisboa: Texto Editora.

- **Piaget, J.** (1972). *Para onde vai a educação?* Lisboa: Livros Horizonte.
- **Pimenta, G.** (1997). *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática.* São Paulo: Cortez.
- **Ponte, J.** (2002). A Formação para a Integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Cadernos de Formação de Professores*, 6, pp.19-26. Porto : Porto Editora.
- **Quivy, R. & Campenhoudt, L.** (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais.* Lisboa: Editora Gradiva.
- **Sampieri, R. ; Collado, C. e Lucio, P.** (2006). *Metodologia de Pesquisa.* São Paulo: McGraw-Hill Interamericana do Brasil Ltda.
- **Santos, M.** (1998). *Mudança Conceptual na Sala de Aula.* Lisboa: Livros Horizonte.
- **Steinhilber, J.** (2010). *Não há Educação sem Educação Física.* Consultado a 12.09.2011 em <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/educacao-fisica-593213.shtml>
- **Tavares, J.** (1987). *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem.* Coimbra: Livraria Almedina.
- **Thiesen, J.** (2008). *A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem.* Consultado a 11.06.2011 em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300010&lng=en&nrm=iso

- **Trivinos, A.** (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

LEGISLAÇÃO

- Estatuto da Carreira Docente
- Lei de Bases do Sistema Educativo
- Despacho nº 8322/011, de 16 de Junho
- Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril.
- Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de Março.
- Decreto-Lei 43/2007 de 22 de Fevereiro

ANEXOS

Anexo I - Questionário

Este questionário tem como objetivo recolher informação e a opinião dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre transversalidade. Será anónimo.

1ª Parte

(assinale com um x a sua resposta)

Sexo

Masculino Feminino

Idade

20 – 30

31 – 40

41 – 50

51 – 60

Habilitações Literárias

Bacharelato

Licenciatura

Pós-Graduação Qual? _____

Mestrado Qual? _____

Doutoramento Qual? _____

Formado por:

Escola do Magistério Primário Onde? _____

Escola Superior de Educação Onde? _____

Universidade Onde? _____

Outra Onde? _____

Experiência profissional

< 5 anos

6 – 10

11 – 15

16 – 20

> 20 anos

2ª Parte

1. Na sua opinião, como deveria ser pensada e implementada a transversalidade dos diferentes conteúdos/áreas no 1ºCEB, mais concretamente com a Educação Física.

2. Como é que ela é aplicada/concretizada no 1º CEB, especificamente na Educação Física?

3. De que forma avalia a sua aplicação/concretização?

Obrigada pela sua colaboração.