

EMANUEL JORGE DA SILVA SANTOS

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Contributos da Atividade Física em Contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

ESPECIALIDADE

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTADORA

PROFESSORA DOUTORA MARIA ISABEL CABRITA CONDESSA



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

PONTA DELGADA

ABRIL DE 2013

EMANUEL JORGE DA SILVA SANTOS

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Contributos da Atividade Física em Contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio apresentado à Universidade dos Açores para o cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Cabrita Condessa, Professora Auxiliar com Agregação do Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores.



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PONTA DELGADA
ABRIL DE 2013

Agradecimentos

Culminando assim mais uma etapa muito importante na minha vida, e sobretudo na minha formação, enquanto pessoa e futuro profissional, gostaria de deixar aqui bem patente os meus sinceros agradecimentos a algumas pessoas importante, pois este trabalho não seria possível sem a colaboração de todas elas.

Começo os meus agradecimentos pelos meus pais, a quem devo um sincero reconhecimento por todo o esforço realizado, bem como todo o apoio, carinho e amor. São eles os principais responsáveis pela pessoa que hoje sou. Agradeço toda a sua educação, valores e conselhos transmitidos, bem como toda a confiança em algumas das minhas delicadas decisões.

Agradeço à minha irmã e cunhado pelo seu sentido crítico e inteligência. Por tudo o que me ensinaram ao longo de todo este tempo, por todo o apoio prestado e pela forma com que sempre acreditaram nas minhas capacidades e no meu trabalho.

À minha namorada pela sua compreensão, tolerância e tempo despendido no auxílio da elaboração deste relatório; por estar presente neste momento importante da minha vida; e por apoiar-me sempre em todos os momentos, mesmo quando surgiram contratemplos e quando algo não decorria como o esperado. Mais do que namorada, foi e sempre será uma grande amiga.

Um agradecimento especial à Professora Doutora Isabel Condessa, empenhada orientadora, por toda a disponibilidade, dedicação e incentivo na realização deste relatório, principalmente por todo o apoio e motivação demonstrado durante todo este processo.

Às minhas “amigas” de núcleo, Joana Martins e Joana Teves, por estarem presentes nos piores e melhores momentos do estágio, por todo o apoio e a amizade que se criou entre nós ao longo deste tempo, bem como pela gestão e dinâmica de grupo agradável que se produziu tanto em momentos de aula como fora destes.

Aos orientadores da universidade, Doutor Adolfo Fialho e Mestre Ana Cristina Sequeira, pelas suas orientações úteis para o início da minha prática docente, críticas sábias e construtivas e acima de tudo por acreditarem sempre nas minhas capacidades.

A todos os professores, sem exceção, com quem tive o privilégio de assistir às suas aulas, por todas as suas experiências partilhadas e apoio prestado ao longo de todo este processo de formação.

Às docentes cooperantes, Educadora Teresa Nunes e Professora Angelina Monteiro, por todo o apoio prestado e pelo modo acolhedor como que me receberam na sua sala de aula.

A todas as crianças do estágio, pois foram fundamentais na minha formação e crescimento profissional. Com este grupo de crianças, posso-vos garantir que não me limitei a ensinar, eu próprio aprendi muito com elas.

Por último, gostaria de deixar um agradecimento a todos os educadores/professores e pais/encarregados de educação envolvidos no meu estudo, uma vez que, sem eles a concretização deste trabalho não teria sido possível.

Resumo

Este relatório de estágio surge no âmbito de Práticas Educativas Supervisionadas I e de Práticas Educativas Supervisionadas II, lecionadas no 2.º e 3.º semestre, respetivamente, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e tem como principal finalidade realçar os contributos da atividade física no desenvolvimento global das crianças.

Este documento pretende ser então uma descrição refletida e fundamentada sobre todo o processo de estágio, bem como de algumas experiências por mim vivenciadas aquando das mesmas práticas. De salientar que, as práticas foram desenvolvidas segundo algumas dinâmicas essenciais, sendo estas: a observação, a planificação, a ação e a avaliação. Todas estas dinâmicas foram-nos extremamente indispensáveis, pois tornou-nos profissionais mais reflexivos e críticos.

Sendo um documento de natureza teórico-prática serão apresentados fundamentos sobre os quais se apoiaram as práticas do estagiário; relatos da prática pedagógica; um trabalho de revisão de literatura; bem como uma análise e reflexão sobre a opinião de alguns educadores/professores e pais/encarregados de educação, acerca da importância da atividade física na educação em crianças em idade pré-escolar e escolar.

Palavras-chave: estágio pedagógico; educação; ensino; desenvolvimento global da criança; (in) atividade física; hábitos de vida saudável.

Abstract

This internship report takes place after the work developed in the following subjects: “Práticas Educativas Supervisionadas I” (Supervised Educational Practices I) and “Práticas Educativas Supervisionadas II” (Supervised Educational Practices I), both lectured on the 2nd and 3rd semester, respectively, of the Master’s Degree in “Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico” (Kindergarten through fourth grade Education) and its main purpose is to enhance the contribution of physical activity in children’s overall development.

This document intends to be a reflected and fundamented description about the whole process of internship and some experiences that I had during it.

It is important to say that the practices that I developed followed some essential dynamics, such as: observation, planning, action and evaluation. All of these dynamics were extremely important because they turned me into a more reflexive and critical professional.

As a document of theoretical and practical nature, there will be presented fundamentals upon which the intern practices have supported themselves: reports of pedagogical practice, a work of literature review, as well as an analysis and reflection on the opinion of some educators/teachers and parents/guardians about the importance of physical activity in the education of children in preschool and school.

Key-words: teaching practice; education; teaching; overall development of the child; physical (in) activity; healthy lifestyle habits.

Índice

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice Geral	v
Lista de Abreviaturas	viii
Índice dos Anexos	ix
Índice de Tabelas, Gráficos e Figuras	x
Introdução	1
PARTE I: O ESTÁGIO	4
Capítulo I - Processos Formativos do Estágio	4
1. Observação	4
1.1. A Observação Durante a Ação	5
2. Planificação	6
3. Reflexão.....	8
4. Avaliação	10
4.1. A Avaliação no Pré-Escolar	12
4.2. A Avaliação no 1.º Ciclo do Ensino Básico	13
Capítulo II - Formar um Educador/Professor Atento à Educação Atual	14
5. A Educação e o Ensino na Atualidade.....	14
6. O Momento de Estágio na Formação Inicial do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico	17
Capítulo III - O Estágio Pedagógico: Contexto Educativo na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico	23
7. Introdução.....	23

8. Caracterização do Contexto Educativo e dos Recursos Utilizados na Educação Pré-Escolar	23
8.1. Caracterização do Meio Envolverte.....	23
8.2. Caracterização dos Espaços da Escola	25
8.3. Caracterização da Sala de Atividades e de Algumas Rotinas Diárias.....	25
8.4. Caracterização do Grupo de Crianças	27
8.5. Dificuldades Registadas no Grupo de Crianças	28
9. Caracterização do Contexto Educativo e dos Recursos Utilizados no 1.º Ciclo do Ensino Básico	29
9.1. Caracterização do Meio Envolverte.....	29
9.2. Caracterização dos Espaços da Escola	30
9.3. Caracterização da Sala de Aula e de Algumas Rotinas Diárias	31
9.4. Caracterização do Grupo de Alunos.....	31
9.5. Dificuldades Registadas no Grupo de Alunos	32
10. Recurso aos Modelos e Métodos Utilizados.....	34
10.1. Na Educação Pré-Escolar	35
10.2. No Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	35
Capítulo IV – Apresentação de Atividades Desenvolvidas no Contexto do Estágio	37
11. Introdução.....	37
12. As Atividades Curriculares Desenvolvidas no Estágio	37
12.1. A Educação Pré-Escolar – Análise e Reflexão de Situações Relacionadas com a Temática	37
12.1.1. Jogos: “A Cauda dos Animais” e “Sons dos Animais”	38
12.1.2. Visita de estudo ao Pinhal da Paz.....	41
12.1.3. Momento de Expressão Motora.....	45
12.2. O Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico – Análise e Reflexão de Situações Relacionadas com a Temática.....	48

12.2.1. A Roda dos Alimentos.....	48
13. O Espaço Recreio: Um Momento de Atividade Física Para Crianças no Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico	50
PARTE II: O ESTUDO COMPLEMENTAR AO ESTÁGIO - O CONTRIBUTO DA ATIVIDADE FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	53
Capítulo V – Revisão de Literatura	53
14. Atividade Física.....	53
14.1. Conceito de Atividade Física.....	53
14.2. A Inatividade Física e o Sedentarismo na Atualidade	58
14.3. Atividade Física e Saúde - Hábitos de Vida Saudável	60
14.4. Atividade Física e a Educação da Criança.....	63
14.4.1 Os Agentes Educativos.....	64
14.4.1.1. O Papel das Escola e dos Educadores/Professores	64
14.4.1.2. O Papel da Atividade Física Curricular	66
14.4.1.3. O Papel da Atividade Física Extracurriculares	72
14.4.1.4. O Papel do Recreio Escolar	74
Capítulo VI - Procedimentos Metodológicos	77
15. Objetivos e Características do Estudo	77
16. Instrumentos de Pesquisa e Análise dos Dados.....	78
17. Participantes no Estudo	79
18. Breve Caraterização dos Intervenientes no Estudo	80
Capítulo VII – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados	87
19. Apresentação e Análise dos Resultados	87
20. Conclusão e Discussão dos Resultados	106
Considerações Finais	111
Referências Bibliográficas	114
Anexos (em formato digital)	

Lista de Abreviaturas

1º CEB - 1.º Ciclo do Ensino Básico

CREB - Currículo Regional para a Educação Básica

cit. in - Citado por

EB1/JI - Escola Básica Integrada/Jardim de Infância

Ed/Prof - Educadores/ Professores

EEFM - Expressão e Educação Físico-Motora

EF - Educação Física

EPE- Educação Pré-Escolar

et al. - E outros

idem - O mesmo

IMC - Índice de Massa Corporal

Pais/EncEd - Pais/Encarregados de Educação

PES I - Prática Educativa Supervisionada I

PES II - Prática Educativa Supervisionada II

Índice dos Anexos

Anexo I - Planificação da Educação Pré- Escolar

Anexo II - Planificação do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo III - Reflexão/Avaliação de uma Intervenção na Educação Pré- Escolar

Anexo IV - Reflexão/Avaliação de uma Intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo V - Rotinas da Educação Pré- Escolar

Anexo VI - Horário do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo VII - Tabela de Atividades Desenvolvidas na Educação Pré- Escolar

Anexo VIII - Tabela de Atividades Desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo IX - Grelha de Descritores de Desempenho dos Jogos dos Animais

Anexo X - Grelha das Metas de Aprendizagem do Jogo dos Animais

Anexo XI - Descrição do Aquecimento

Anexo XII - Questionário realizado a Educadores/Professores

Anexo XIII - Questionário realizado aos Pais/Encarregados de Educação

Anexo XIV – Tabela com a Organização das Perguntas do Inquérito por Questionário

Índice de Tabelas, Gráficos e Figuras

- **Índice de Tabelas**

Tabela 1 - Síntese das Áreas/Domínios de Conteúdo das Atividades desenvolvidas na EPE

Tabela 2 - Síntese das Áreas/Domínios de Conteúdo das Atividades desenvolvidas no 1.º CEB

Tabela 3 - Contagem do número de passos realizado pelas crianças durante o tempo/espaço recreio

Tabela 4 - Distribuição dos Ed/Prof segundo idades

Tabela 5 - Distribuição dos Ed/Prof de acordo com o sexo

Tabela 6 - Distribuição dos Pais/EncEd segundo idades

Tabela 7 - Distribuição dos Pais/EncEd de acordo com o grau de afinidade com o educando

Tabela 8 - Distribuição dos Ed/Prof de acordo com a sua situação profissional

Tabela 9 - Distribuição dos Ed/Prof de acordo com o tempo de serviço

Tabela 10 - Distribuição dos Ed/Prof de acordo com o tempo de serviço na escola

Tabela 11 - Distribuição dos Ed/Prof de acordo com as habilitações académicas

Tabela 12 - Distribuição dos Ed/Prof de acordo com a formação específica na área da Expressão Motora/Expressão e Educação Físico-Motora

Tabela 13 - Distribuição dos Ed/Prof de acordo com a aquisição da formação específica na área da Expressão Motora/Expressão e Educação Físico-Motora

Tabela 14 - Distribuição dos Pais/EncEd no que diz respeito às habilitações académicas

Tabela 15 - Distribuição dos Pais/EncEd no que diz respeito à profissão

Tabela 16 – Distribuição dos participantes em função da Prática da Atividade Física e Desportiva

Tabela 17 – Distribuição dos participantes em função da prática de Atividade Física e Desportiva na infância

Tabela 18 – Distribuição dos participantes em função da opinião em relação ao nível de importância da Educação Física Escolar

Tabela 19 – Distribuição dos Ed/Prof em função da opinião em relação à finalidade da Educação Física Escolar

Tabela 20 – Distribuição dos Pais/EncEd em função da opinião em relação à finalidade da Educação Física Escolar

Tabela 21 – Distribuição dos participantes em relação ao facto da Educação Física Escolar ser optativa ou obrigatória

Tabela 22 – Distribuição dos participantes em relação ao número de dias ideal, por semana, para as aulas de Educação Física

Tabela 23 – Distribuição dos Ed/Prof em relação à opinião em relação a um espaço próprio para os momentos de Expressão Motora/ Expressão e Educação Físico-Motora

Tabela 24 – Distribuição dos Ed/Prof em relação à oferta de atividades extracurriculares por parte da escola

Tabela 25 – Distribuição dos Ed/Prof em relação à existência de crianças obesas ou com peso abaixo da média

Tabela 26 – Distribuição dos participantes em relação à opinião sobre a importância do Espaço de Recreio

Tabela 27 – Distribuição dos Pais/EncEd em relação à adesão dos seus educandos a atividades físicas extracurriculares

Tabela 28 - Distribuição dos Pais/EncEd em relação à prática de atividade física fora da escola

Tabela 29 - Distribuição dos Pais/EncEd em relação à existência de espaços onde as crianças possam brincar ao ar livre

Tabela 30 - Distribuição dos Pais/EncEd em relação a com brincam os seus educandos

Tabela 31 - Distribuição dos Pais/EncEd em relação ao hábito de realizar atividades ao ar livre com os seus filhos

Tabela 32 - Distribuição dos Pais/EncEd em relação à forma como os seus educandos se deslocam para a escola

- **Índice de Gráficos**

Gráfico 1: Cálculo do IMC

Gráfico 2: Atividade Física/Desportiva mais praticada por Ed/Prof

Gráfico 3: Atividade Física/Desportiva mais praticada por Pais/EncEd

Gráfico 4: Atividade Física/Desportiva mais praticada na infância/juventude pelos Ed/Prof

Gráfico 5: Atividade Física/Desportiva mais praticada na infância/juventude pelos Pais/EncEd

Gráfico 6: Principais motivos anunciados pelos Ed/Prof quanto à importância da Educação Física

Gráfico 7: Principais motivos anunciados pelos Pais/EncEd quanto à importância da Educação Física

Gráfico 8: Motivo atribuído por Ed/Prof para a EF ser uma disciplina obrigatória

Gráfico 9: Motivo atribuído pelos Pais/EncEd para a EF ser uma disciplina obrigatória

Gráfico 10: Motivos atribuídos pelos Ed/Prof para a existência de um espaço próprio

Gráfico 11: Motivos apresentados pelos Ed/Prof para a importância do espaço recreio

Gráfico 12: Motivos apresentados pelos Pais/EncEd para a importância do espaço recreio

Gráfico 13: Tipo de atividades/brincadeiras das crianças no recreio

Gráfico 14: Atividades/brincadeiras necessárias para promover a Atividade Física

Gráfico 15: Atividades praticadas fora da escola

Gráfico 16: Motivo da escolha destas atividades

Gráfico 17: Brincadeiras/atividades preferidas das crianças

Gráfico 18: Atividades realizadas com os filhos

- **Índice de Figuras**

Figura 1: Imagens do jogo: “A cauda dos animais”

Figura 2: Imagens do jogo: “Sons dos animais”

Figura 3: Imagens da corrida com sacas

Figura 4: Imagens do jogo da barra do lenço

Figura 5: Imagens do Momento de Expressão Motora

Figura 6: Imagens da construção do puzzle da Roda dos Alimentos

Figura7: Imagens de ambos os recreios

Introdução

A elaboração deste relatório de estágio é um dos requisitos estipulados pelo Decreto-Lei n.º43/2007, de 22 de fevereiro para a obtenção do grau de mestre, que confere a habilitação profissional para o ensino de Educação Pré-Escolar (EPE) e para o ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). De acordo com o art. 17º daquele diploma, é facultado o grau de mestre a quem alcance o número de créditos fixado para o ciclo de estudos do mestrado, através das seguintes condições:

“a) Da aprovação em todas as unidades curriculares que integram o plano de estudos do curso de mestrado; e

b) Da aprovação no acto público de defesa do relatório da unidade curricular relativa à prática de ensino supervisionada”.

Segundo o regulamento dos Mestrados da Universidade dos Açores, mais especificamente o disposto na alínea i) do seu artigo 2.º, o relatório de estágio deverá ter em conta “a revisão dos conhecimentos actualizados da especialidade, o plano de trabalhos aplicados a desenvolver, as aplicações concretas num determinado contexto, os resultados esperados e a análise crítica dos resultados obtidos”.

Considera-se o relatório como a última etapa de um longo processo, que se inicia ainda na Licenciatura em Educação Básica e termina no Mestrado. Assim sendo, com este documento pretende-se descrever, de forma clara e objetiva, todo o processo de estágio, bem como fazer uma reflexão fundamentada de algumas situações que enunciaremos.

No que diz respeito ao estágio, e nos termos do regulamento dos Mestrados da Universidade dos Açores, (na já referida alínea i) do artigo 2.º), entende-se que o mesmo é “a integração em ambiente de trabalho efetivo numa área de aplicação dos conhecimentos desenvolvidos ao longo do mestrado, susceptível de demonstrar capacidade para aplicar conhecimentos específicos e para inovar na sua aplicação em contexto de trabalho”.

O estágio é, na verdade, um dos primeiros contatos que se tem com a futura profissão docente e confere, sobretudo, a aplicação dos conhecimentos anteriormente adquiridos agora num contexto prático, sempre visando a obtenção de êxito nesta primeira experiência profissional.

Atualmente, e com as novas exigências, tanto da sociedade como dos próprios alunos, cabe aos educadores/professores adaptarem-se. A verdade é que não basta saber transmitir

conhecimentos, os educadores/professores devem também preocupar-se com o desenvolvimento de outras competências (Afonso, 2009).

Tal como refere Nóvoa (1999, p. 83-84), os docentes devem estar conscientes de que “a qualidade profissional reside na capacidade de deduzir esquemas estratégicos de ideias gerais, de seleccionar, combinar e inventar esquemas práticos mais concretos para desenvolver o esquema estratégico (...). Metodologicamente, isto significa que a formação de professores tem de procurar dotar-se destas componentes e dos métodos e situações em que se aciona o pensamento estratégico”.

Este estágio ocorreu em dois momentos. O primeiro, em Prática Educativa Supervisionada I (PES I), com uma turma do Pré-Escolar, na Escola EB1/JI Cecília Meireles na Fajã de Cima, com um grupo de 19 (dezanove) crianças com idades compreendidas entre os 5 (cinco) e os 6 (seis) anos de idade. O segundo, em Prática Educativa Supervisionada II (PES II), realizou-se no 1.º Ciclo, na Escola EB1/JI de São Roque II – Canada das Maricas, numa turma do 3º ano de escolaridade e com um grupo de 18 (dezoito) crianças com idades compreendidas entre os 8 (oito) e os 10 (dez) anos de idade.

Atendendo à necessidade de se articular a orientação do relatório com as atividades a desenvolver, foi concedida a cada mestrando, sem que lhe fosse imposta, a oportunidade de optar por uma determinada vertente, com vista a ser aprofundada no decurso da elaboração do relatório de estágio.

Assim sendo, decidi enveredar pela área da Expressão e Educação Físico-Motora (EEFM), debruçando-me mais concretamente sobre os “Contributos da Atividade Física em Contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico”.

A minha escolha deveu-se ao facto de se tratar de uma área bastante integradora em termos curriculares, já que pode ser trabalhada em simultâneo com outras disciplinas, e por se tratar, para além disso, de uma área pouco trabalhada pelos docentes, tanto do pré-escolar como do 1.º ciclo. O pouco contacto que as crianças, normalmente, têm com atividade motoras é nas aulas de Educação Física (EF). E a verdade é que as atividades e jogos das aulas de Educação Física são fundamentais para a evolução física e intelectual dos alunos em geral.

Relativamente à estrutura deste relatório, que tem como objetivo uma favorável organização de toda a informação, optou-se por dividi-lo em duas partes e sete capítulos.

A primeira parte, intitulada “O Estágio”, está relacionada, como o próprio nome indica, com componentes ligadas à prática pedagógica, que, por sua vez, transformaram este estágio num conjunto de momentos incontestáveis de aprendizagem.

Inclui quatro capítulos que, por sua vez, contemplam: processos formativos importantes do estágio; aspetos importantes como a educação, o ensino e a formação inicial de educadores/professores; uma breve contextualização dos dois contextos educativos; e, por último, serão apresentadas as atividades, curriculares e extracurriculares desenvolvidas no contexto do estágio, tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Quanto à segunda parte, “O Estudo Complementar ao Estágio – O Contributo da Atividade Física na Educação Básica”, esta inclui três capítulos, nos quais será feita uma pesquisa aprofundada sobre a temática deste relatório de estágio e onde serão indicados todos os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento de um estudo empírico, ou seja, apresentar-se-ão os objetivos e características do estudo, instrumentos de pesquisa e análise dos dados participantes no estudo e far-se-á uma breve caracterização dos mesmos, sendo também apresentada a análise dos resultados e a conclusão e discussão dos mesmos.

O relatório irá culminar com algumas considerações finais e a indicação de todas as referências bibliográficas consultadas para a sua elaboração, terminando com os devidos anexos.

Face ao exposto, com a realização deste trabalho, espera-se realçar a importância da formação inicial de educadores/professores, como profissionais observadores, reflexivos e críticos. Espera-se ainda consciencializar para a importância da educação ao longo da vida de todos nós, não fosse a mesma considerada um processo contínuo. O educador/professor está sempre em constante aprendizagem e deve ter em especial atenção o facto de serem a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico os momentos mais indicados para se poder cativar o interesse e a motivação das crianças, sempre tentando ao máximo que estas participem no processo de aprendizagem. Também se espera contribuir para uma melhor compreensão da temática abordada, prolongando e enaltecendo a mesma, principalmente ao longo do Ensino Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realçando a sua importância no desenvolvimento das crianças.

PARTE I: O ESTÁGIO

Capítulo I - Processos Formativos do Estágio

1. Observação

A observação, na sala de aula, é um bom método para se aprender algo sobre o ensino, mas não deve ser o único. “Nunca é demais sublinhar a importância que assume a observação dos comportamentos no processo de ensino aprendizagem. A Pedagogia actual tem chamado a atenção para o papel desempenhado pelos processos de observação, diagnósticos e avaliação como fundamento de toda a acção educativa” (Estrela, 1994, p. 128).

Nas aulas, existem um agregado de situações e acontecimentos complexos e variados. Assim sendo, torna-se difícil observar, objetivamente, tudo o que acontece, uma vez que tudo decorre de forma muito rápida, tornando difícil o papel do observador. Este tem como principal função a de “(...) tomar diversas decisões, tais como seleccionar o que vai ser observado no conjunto da situação, como vai ser observado, quando e onde se realiza a observação, como vão ser registados e interpretados os dados recolhidos, etc” (Olivera-Formosinho, 2002, p. 173).

De acordo com Dias (2009, p. 28), “observar será armazenar informação sobre o que se vê, se ouve, se diz. Será, igualmente, seleccionar informação para mais facilmente, a posteriori, a analisar e interpretar”.

Em sala de aula, a observação é uma ótima estratégia, uma vez que permite captar o processo e o nível de aprendizagens das crianças. “As informações obtidas através da observação adequadamente recolhida, resumida e interpretada podem fornecer evidências sobre o progresso das crianças, ser utilizadas para planear as actividades curriculares e conceber estratégias e acções para melhorar áreas específicas do desenvolvimento” (Olivera-Formosinho, 2002, p. 169).

Importa referir que toda a observação deve de ser feita através do que as crianças conseguem fazer, e não do que estas não são capazes de fazer.

Assim sendo, “só a observação directa, consistentemente realizada durante períodos de tempo prolongados e enquanto as crianças estão envolvidas nas actividades típicas da classe,

poderá permitir obter dados precisos sobre aquilo que a criança faz e sobre aquilo que a criança ainda não faz” (Olivera-Formosinho, 2002, p. 168).

Segundo Estrela (1994), a observação poderá ajudar o docente a: reconhecer situações; apreender relações sequenciais e causais; ser sensível a diversas reações; colocar problemas e verificar soluções; recolher, organizar e interpretar informações; situar-se criticamente face a modelos existentes; bem como realizar sínteses entre teorias e práticas.

Por sua vez, também a observação apresenta algumas dificuldades. Conhecer e entende-las ajudará o observador a tomar algumas cautelas, de modo a que as possa minimizar ou até mesmo ultrapassar tais dificuldades. Segundo Oliveira-Formosinho (2002), estas dificuldades estão relacionadas, em primeiro lugar, com a localização do observador, tanto no espaço como no tempo, bem como em alguma fadiga que, poderá dificultar a atenção do observador no processo de observação. Em segundo lugar, apresenta como obstáculos aspetos como os da interpretação pessoal que faz com que o observador entenda o real em função do seu próprio universo. Em terceiro lugar, refere o facto de o observador muitas vezes possuir expectativas em relação aos observados, podendo por vezes interferir nos resultados. Por fim, em quarto lugar, existem dificuldades em relação aos observados e ao modo como estes podem reagir ao facto de estarem a ser observados. Deste modo, torna-se importante ter em atenção o tipo de personalidade do observador, que irá, de certa forma ajudar, ou não, nos comportamentos reaccionais dos observados.

Contudo, e de acordo com Gonçalves (2006, p. 70) é de salientar o real valor da observação, uma vez que “ (...) se soubermos observar, saberemos compreender; se soubermos compreender saberemos intervir e se soubermos intervir saberemos melhorar, estaremos a conferir ao exercício da observação e análise da relação educativa o seu verdadeiro estatuto de instrumentos de desenvolvimento pessoal/profissional do formando”.

1.1. A Observação Durante a Ação

Durante todo o período de estágio, principalmente no estágio da EPE, o principal instrumento de avaliação utilizado foi a observação.

Para estabelecer o que os alunos sabiam e o que conseguiam fazer, tive em conta as observações feitas, inicialmente, às aulas da educadora e da professora cooperante, bem como das intervenções das minhas colegas de núcleo. É de salientar que estas observações foram um meio de muita importância e relevância para definir um ponto de partida.

A observação, juntamente com a consulta de vários documentos disponibilizados, tanto pelas escolas como pela educadora/professora cooperante, como por exemplo: o Projeto Educativo de Escola, o Projeto Curricular de Escola, o Projeto Curricular de Turma, o Projeto Curricular de Grupo, o Regimento Interno, o Plano Anual de Atividades e os Processos Individuais dos alunos, foi-nos muito benéfico, pois as informações utilizadas foram recolhida de diversas fontes.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (p. 25), a observação “constitui a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo”.

O processo de observação deve, por isto, ser feito de forma sistemática e contínua, isenta de juízos de valor, de modo a proporcionar informações que permitam reformular os processos de ensino/aprendizagem, se tal necessidade se impuser.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, o professor “observa cada criança, bem como os pequenos grupos e os grandes grupos, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades das crianças e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem.

2. Planificação

Para Ed/Prof, a planificação implica tomadas de decisão indispensáveis para um bom desempenho profissional, bem como da gestão dos seus alunos. Esta tem como principais funções as de auxiliar os docentes, principalmente, a terem uma melhor organização do tempo que dispõem para a realização dos trabalhos e das atividades, bem como a de facilitar uma tomada de decisão, em relação aos objetivos pedagógicos (Arends, 1999).

Enquanto futuro educador/professor, o planear foi um dos principais processos formativos, uma vez que ajudou-me na preparação das atividades. Durante esta fase fez-se uma previsão do que iria ser dado, podendo assim, de certa forma, verificar o que iria acontecer, prevendo o seu sucesso ou insucesso. Também nesta fase, tive a oportunidade de antecipadamente decidir o tipo de materiais mais adequados e que seriam utilizados, bem como o tempo a dispor para cada tópico e/ou atividade.

De salientar que as planificações serviram de orientação, nunca sendo encaradas como algo inalterável, pois este é considerado um documento flexível, aberto a alterações sempre

que necessário. Por vezes, há necessidade de procurar e ir ao encontro de interesses, curiosidades e motivações dos alunos. (Anexo I e II)

Segundo Sant'Anna e Menegolla (1991, p. 27) “a tomada de decisões não é apenas um ato impositivo. Requer a capacidade de refletir com sabedoria para escolher, entre as várias alternativas, a mais segura e acertada. O professor que sabe tomar decisões não se prende de forma categórica a uma só alternativa. Ele busca muitas soluções possíveis, e, após uma análise profunda e criteriosa, vai optar pela mais segura e real”.

A necessidade de planificar torna-se indispensável. É necessário planificar todos os conteúdos a lecionar ao longo do ano letivo, ou seja, no início de cada ano letivo as temáticas a abordar já deverão ter sido planificadas (as aulas, os passeios e visitas de estudo, etc.).

É importante que o docente “ (...) reflita sobre as suas intervenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização. O planeamento do ambiente educativo permite às crianças explorar e utilizar espaços, materiais e instrumentos colocados à sua disposição. Proporcionando-lhes interações diversificadas com todo o grupo, em pequenos grupos e entre pares, e também a possibilidade de interagir com outros adultos. Este planeamento terá em conta as diferentes áreas de conteúdo e a sua articulação, bem como a previsão de várias possibilidades que se concretizam ou modificam, de acordo com as situações e as propostas das crianças” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, p. 26).

Numa boa planificação, é essencial escutar as crianças. Enquanto bons professores, deveremos conhecer muito bem todos os alunos, individualmente, ter em conta os seus conhecimentos prévios, conhecer os seus interesses, motivações, desejos, bem como os seus modos de vida, tentando assim contextualizar a sua ação educativa. “É necessário conhecer a(s) criança(s) e o(s) contexto(s) educativo(s) que a(s) rodeia(m) para saber o que a criança já é capaz de fazer, para ajustar respostas ao desenvolvimento da criança, para intervir (escolhendo materiais, esquemas de organização, estratégias a utilizar, regras a estabelecer, exigências a fazer)” (Dias, 2009, p. 29).

Segundo Arends (1999), planificar traz-nos algumas vantagens, tais como:

- A planificação de uma atividade, por si só já melhora os seus resultados;
- A planificação ajuda os alunos a tornarem-se mais conscientes dos objetivos de cada atividade que têm que executar;

- A planificação é um bom meio para a anulação de alguns problemas de gestão existentes em sala de aula.

O mesmo autor considera ainda que as planificações também poderão apresentar aspetos negativos, uma vez que podem “ (...) limitar a iniciativa do estudante na aprendizagem e tornar os professores insensíveis às ideias dos seus alunos” (p. 67).

Quanto à estrutura de uma planificação, não existe um modelo universal. Cada docente tem a sua forma de planificar, ou seja, tem o seu modo de organizar as aulas ou de se dirigir aos alunos.

Clark e Yinger (1979, *cit. in* Zabalza, 1994) agruparam as razões pelas quais os professores planificam em três categorias, sendo estas:

- Os que planificam de modo a satisfazer as suas necessidades (desde a redução de ansiedade às incertezas);
- Os que planificam com o objetivo de designar que conteúdos serão aprendidos, de modo a clarificar que atividades serão organizadas, que tipo de materiais vão ser utilizados e que tempo será dedicado a cada atividade;
- Os que planificam as estratégias de atuação durante o processo de instrução, desde a forma como dispor os alunos, até à forma como se irá iniciar cada atividade.

Zabalza (1994, p. 55) considera que poucos são aqueles que defendem que as planificações não devem ser rígidas, onde tudo é previsto ao pormenor, restando assim pouco espaço para se poder improvisar. Este tipo de planificação terá pouco êxito uma vez que, mais cedo ou mais tarde, a dinâmica do grupo/turma acabará por evidenciar-se.

Pelo contrário, há autores que consideram que qualquer planificação poderá ser revista e alterada.

3. Reflexão

Ao longo de um processo de formação, são efetuadas várias reflexões. Há que fazer uma reflexão das experiências, como do próprio trabalho. Deste modo, reflete-se sobre o processo de planificação, sobre práticas, antes e após as mesmas, tanto com a educadora/professora cooperante como com os orientadores, sempre tendo como principal objetivo o de melhorar as futuras intervenções.

As reflexões realizadas pelo estagiário foram feitas antes e após a ação. Tal como nos diz Zeichner (1993, p. 20) “a Reflexão é um processo que ocorre antes e depois da acção e,

em certa medida durante a acção, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas in loco”.

As reflexões realizadas antes do momento de acção, principalmente durante a realização das planificações, tinham como objetivo o de pensar no que se iria fazer, no como se iria fazer e que estratégias se iriam utilizar. Já as reflexões posteriores à acção surgiam como um olhar para trás, como forma de voltar atrás e rever acontecimentos e práticas, pois torna-se importante pensar no que se observou/aconteceu (Anexo III e IV). Assim sendo, verificava-se tudo o que foi feito, o que poderia ter sido feito de outra forma, o porque de determinadas escolhas, sempre com a intenção de melhorar em próximas intervenções.

Perrenoud (2002, p. 30) acrescenta ainda o facto de que “não há acção complexa sem reflexão durante o processo”. Assim sendo, para o autor, também se pode refletir durante a acção.

Neste caso, o docente questiona-se acerca do que se está a suceder no momento, que tipo de preocupações deve ter, bem como o que se pode e se deve fazer. Perrenoud (2002) considera ainda que este é um tipo de reflexão onde os docentes têm pouco tempo para pensar, uma vez que a decisão tem que ser imediata.

Segundo Dias (2009, p. 32) “reflectir significa meditar, cogitar, ponderar, considerar, absorver-se, pensar; o voltar da consciência sobre si própria para analisar o seu próprio conteúdo. A reflexão implica a consciencialização do vivido, do aprendido, do sentido, do experienciado”.

Quanto aos fatores modificadores da reflexão, Perrenoud (2002) considera que existe uma grande diversidade dos mesmos, sendo estes: problemas a solucionar; crises a resolver; decisões a tomar; autoavaliação da acção; busca de sentido; vontade de compreender o que está acontecendo; frustração ou raiva a superar; formação e construção de saberes; entre outros.

No que concerne aos professores reflexivos, estes nunca deverão parar de refletir, mesmo quando já não se deparam com dificuldades, ou quando já conseguem entender melhor as suas dificuldades e receios.

Zeichner (1993, p. 18) considera que ser um profissional reflexivo é uma forma de estar na educação, uma vez que “a acção reflexiva é uma acção que implica uma consideração activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justifiquem e das consequências a que conduz... não é, nenhum conjunto de técnicas que se possa ser empacotado e ensinado aos professores”.

Alarcão e Roldão (2008, p. 30) referem que “a reflexividade é valorizada pelas seguintes questões:

- motiva para uma maior exigência e auto-exigência;
- consciencializa para a complexidade da acção docente e para a necessidade de procurar e produzir conhecimento teórico para nela agir;
- contribui para a percepção da relação teoria-prática como um processo de produção de saber e não como uma dicotomia servida por uma lógica de aplicação;
- promove uma atitude analítica da acção e da prática profissional;
- desenvolve o autoconhecimento e a autonomia;
- proporciona maior segurança na acção de ensinar;
- confere maior interesse e capacidade de experimentar novas abordagens”.

Verifica-se então a real importância do ato de reflexão, principalmente quando nós, enquanto futuros Ed/Prof, refletimos sobre as nossas práticas educativas. Deste modo, foi indispensável ter realizado diversas reflexões, de modo a que pudéssemos intervir e dar respostas a situações que surgiram no momento, tendo em conta os diversos contextos, bem como as necessidades e especificidades dos nossos educandos, tanto a nível da EPE como do 1º CEB.

De acordo com Perrenoud (2002, p. 17), “ a formação de bons principiantes tem a ver, acima de tudo, com a formação de pessoas capazes de evoluir, de aprender de acordo com a experiência, refletindo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre os resultados de tudo isso”.

4. Avaliação

A avaliação não deve ser feita apenas com base no que nos recordamos nem em observações simples e pouco estruturadas, esta deve estar sempre suportada com algumas anotações ou registos das aquisições de cada aluno. Assim sendo, é-nos muito mais fácil verificar quais as competências desenvolvidas pelos alunos, bem como as que ainda apresentam alguma dificuldade em desenvolver. Através destas observações e anotações, torna-se também possível ao docente verificar o que realmente correu bem ou mal, bem como o que poderá ser melhorado.

Segundo Roldão (2003, *cit. in* Dias, 2009, p. 28), avaliar em educação “é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam por isso mesmo, a verificação da sua consecução”.

Para muitos, a avaliação não é considerada como sendo uma tarefa fácil, uma vez que “ (...) nela se concentram todos os «diabos» da esfera educativa: é repressiva, é um instrumento de poder, aliena o aluno, é memorística, reflecte um estilo conservador e autoritário de ensinar, provoca efeitos muito negativos na personalidade e desenvolvimento intelectual das crianças, etc.” (Zabalza, 1994, p. 219).

A verdade é que a avaliação é muito importante no sistema educativo, pois permite-nos examinar o processo efetuado pelos alunos.

No processo de ensino-aprendizagem, pode ser definida como um método de recolha e tratamento de informação (Dias, 2009). Esta é caracterizada como sendo um processo contínuo, na qual deveremos preocupar-nos mais com os processos do que com os resultados.

Existem inúmeras formas e técnicas para se poder avaliar, e um bom professor não se deve cingir a apenas uma delas, deverá ter em conta cada situação didática.

Ao falar-se em avaliação não se fala num ato isolado, mas sim “ (...) de um conjunto de passos que se condicionam mutuamente. Esses passos, ordenam-se sequencialmente (por isso são um processo) e actuam integradamente (por isso são um sistema). Além disso a avaliação não é (ou não deveria ser) algo separado do processo de ensino/aprendizagem (...)” (Zabalza, 1994, p. 222).

Quanto aos instrumentos de avaliação, Serpa (2010) considera como instrumentos de avaliação “mais informais” as observações, os diálogos, os debates, as dramatizações, os jogos simples, trabalhos de grupo ou a pares, visitas de estudo, a resolução de problemas, entre outros. Já como instrumentos de avaliação “mais formais”, considera as provas escritas, os ditados, os mini testes, as grelhas de observação, as pequenas anotações, ou até mesmo os trabalhos de casa.

Segundo esta autora, as avaliações poderão ser de dois tipos. A avaliação formativa, que diz respeito à verificação do domínio de todos os assuntos que foram lecionados, ou seja, “incide em partes de unidades didáticas e tende a ser muito frequente” (*Idem*, p. 34). Estas são realizadas antes ou durante a instrução e têm como finalidade dar a conhecer aos professores o nível de conhecimento e de competências dos alunos.

Já a avaliação sumativa, “pretende determinar até que ponto são dominados os objetivos mais amplos do programa” (*Idem*, p.33). “A avaliação sumativa determina se o aluno domina ou não os aspectos considerados relevantes ou significativos do programa e se sabe integrá-los, no quadro do referencial ligado ao respectivo programa de ensino. Não está obrigatoriamente associada à atribuição de notas e pode desempenhar um papel de ajuda à aprendizagem do aluno” (*Idem*, p. 35). Normalmente, este tipo de avaliação, ocorre no final de cada período, ou no final de cada ano letivo, após se ter concluído uma ou várias unidades didáticas. Importa também salientar que, por hábito, ocorre com menos frequência do que a anterior. Este tipo de avaliações sumativas são as que normalmente são utilizadas pelos professores para serem transmitidas aos pais/encarregados de educação.

4.1. A Avaliação no Pré-Escolar

Avaliar, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (p. 27) “implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças, e do grupo e à sua evolução”.

A avaliação do desenvolvimento das competências das crianças, foi feita através de observações diretas, que foram muito vantajosas para o preenchimento de duas grelhas de avaliação, grelhas estas construídas segundo descritores de desempenho e outras formuladas tendo em conta as metas de aprendizagem para a EPE (Anexo I).

Ao se avaliar crianças em idade pré-escolar, interessa-nos mais os processos do que os resultados, pois a avaliação neste nível de ensino procura essencialmente dar resposta a um dos objetivos da EPE, ou seja, o de tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que esta vá tomando consciência do que já aprendeu bem como das dificuldades que tem e de como as vai ultrapassar. Assim sendo, ao longo das minhas intervenções, tentei que os alunos participassem ao máximo no planeamento das atividades a desenvolver, deixando, no final de cada dia, algum tempo para que fosse feita uma reflexão de todas as atividades realizadas, neste mesmo dia, sabendo assim o que as crianças mais gostaram de fazer e porquê, bem como o que menos gostaram de fazer, possibilitando-me melhorar as próximas intervenções.

Numa fase inicial, ou seja durante a primeira intervenção, ao preencher a grelha de avaliação dos descritores de desempenho, verifiquei que estes poderiam ter sido em menor número, pois como eram muitas crianças (dezanove), houve alguma dificuldade em recordar

tudo o que foi feito e conseqüentemente preencher os descritores para todas as crianças. A verdade é que não se consegue avaliar todas as crianças num só dia, e além do mais com todos aqueles descritores. Assim sendo, tentei ser o mais justo e correto possível durante todo o processo de avaliação.

Já na segunda intervenção, o preenchimento da grelha de avaliação dos descritores de desempenho foi muito mais fácil. Isto deveu-se ao facto de apesar de ter utilizado praticamente o mesmo número de descritores (menos um descritor do que na primeira intervenção), ter tido uma semana completa para avaliar as crianças em vez de apenas dois dias. A verdade é que continuou a existir alguma dificuldade em recordar tudo o que foi feito e conseqüentemente em preencher os descritores para todas as crianças, mas em comparação com a intervenção anterior, penso que foi mais fácil.

Outro dos instrumentos utilizados foi um caderno de registos, onde foram tomadas notas sobre o desempenho ou qualquer registo considerado importante de cada aluno, individualmente. É de salientar que o caderno de registos em questão foi um instrumento de avaliação pertencente ao núcleo de estágio, ou seja, cada estagiário tinha a oportunidade de o preencher, com informações consideradas relevantes para futuras intervenções, de todos nós.

4.2. A Avaliação no 1.º Ciclo do Ensino Básico

No que diz respeito à prática no 1.º CEB, a avaliação das competências dos alunos foi feita através de uma avaliação qualitativa, através de registos e observação direta, de grelhas de avaliação de fichas de trabalho realizadas, do preenchimento de listas de verificação referentes a todas as áreas de conteúdo lecionadas e de uma grelha das metas de aprendizagem (Anexo II).

No 1.º CEB, a avaliação torna-se uma mais-valia para o professor, uma vez que este adquire informação sobre o ponto de situação de aprendizagem em que o aluno se encontra, ou seja, das dificuldades e facilidades que o aluno tem, até dos próprios métodos e/ou estratégias que o professor utiliza, sendo que por vezes é necessário fazer certos ajustes. É fundamental que os professores reflitam sobre as suas práticas.

De acordo com o CREB (p. 37) “a avaliação constitui um elemento e um processo fundamental no desenvolvimento curricular, sendo uma componente intrínseca do mesmo. Por isto, deve ser coerente com as concepções e opções educativas que sustentam o processo curricular como um todo, integrando os projetos curriculares de escola e de turma”.

Capítulo II - Formar um Educador/Professor Atento à Educação Atual

5. A Educação e o Ensino na Atualidade

Segundo Medeiros, (2009, p. 67) a educação é a construção do próprio indivíduo, enquanto ser social, e a sua raiz é a cultura. Deste modo, “a verdadeira educação deve desenvolver a realização pessoal e social de cada indivíduo ao longo da sua vida”. Também Patrício (1993) menciona que o ato de educar, consiste na personalização do indivíduo. Do mesmo modo, educar é transformar cada ser humano em pessoa, pois ninguém nasce pessoa feita, nascemos para nos tornarmos pessoas, para nos fazermos e transformarmos.

Na educação é essencial “aprender a ser” e esta aprendizagem começa no seio familiar e pode ocorrer em vários contextos. De acordo com o que afirma Medeiros (2009, p. 68) cada indivíduo pode aprender “na família, na escola, nas mais diversas instituições educativas, formais e não formais, com os outros, conosco mesmo, com Deus, com o mundo, com as coisas e com os seres todos, os seres vivos que também nos interpelam e despertam a nossa atenção e cuidado”.

Segundo Patrício (2010), a educação é algo inerente a cada indivíduo, ou seja, o indivíduo tem de “ser consciente da sua própria educação”. Assim sendo, “a forma mais elevada e subtil de consciência é, para o ser humano, a consciência de si, a consciência da sua própria consciência, ou seja, o ser humano é consciente do seu ser consciente, mais subtilmente ainda, do seu estar a ser consciente” (pp. 10-11).

Autores como Durkheim (*cit. in Sant'Anna & Menegolla, 1991, p. 16*), consideram que “a educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina”.

No que concerne ao ensino, tornar-se professor envolve várias mudanças cognitivas. Aprender a ensinar é um processo que articula a teoria e a prática, dependendo de um contexto prática, sendo deste modo um procedimento contínuo e evolutivo. Há uma grande complexidade de experiências, impactos, fases, na articulação entre a teoria e a prática, dependendo dos contextos. Por isso, Caires (2001, p. 39) afirma que, “é impossível analisar de forma adequada o processo de formação destes futuros profissionais sem atendermos, por

exemplo, o papel de factores como as características pessoais do aluno, a formação recebida até ao momento ou, as expectativas criadas em relação ao estágio e à profissão”.

O ato de ensinar, não é por si só a ação de debitar conteúdos, que se espera que sejam assimilados pelos alunos. É muito mais do que isso. Tudo o que é ensinado não deve ser encarado só a nível educativo, mas também como definidor de personalidades, de modo a responder às necessidades de cada um dando-lhes a possibilidade e as condições para crescerem a nível pessoal. O ser humano não se constitui somente pelo intelectual, dele fazem parte as emoções, os sentimentos e as habilidades, daí a importância de se educar as crianças num todo. (Sant'Anna & Menegolla, 1991).

Deste modo, e segundo Perrenoud (1995, *cit. in* Pacheco, 1995, pp. 23-24) “ensinar é, antes de mais, fabricar artesanalmente os saberes tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação de trabalho”.

Aprender a ensinar não é algo elementar, implica um processo evolutivo com diversas fases, que surgem desde o momento em somos meros alunos até ao momento em que já somos professores. Segundo Pacheco (1995), entre estes dois momentos, normalmente dá-se um “choque de transição”, onde existe um confronto entre dois mundos diferentes, o do aluno com o do professor, mais concretamente entre a teoria e a prática.

Importante será referir que a escola e os próprios professores devem questionar-se até que ponto estão a ensinar os seus alunos para a vida. De que maneira estão a auxiliar as crianças, não só a enfrentar a vida como também viver a vida em plenitude, com amor, alegria e felicidade (Sant'Anna & Menegolla, 1991).

No ensino da atualidade, educadores e professores devem preocupar-se também com questões éticas e deontológicas.

Ao conceito de ética é muitas vezes confundido com o conceito de moral. A ética e moral estão relacionadas, uma vez que ambas dizem respeito ao ser humano.

No que concerne às diferenças entre tais conceitos, e de acordo com Baptista (2005, p. 20), a ética reporta-se a uma “reflexão sobre os princípios que devem nortear a ação humana”, enquanto a moral está organizada por normas que orientam a nossa conduta.

Muitos são os que descrevem a sua profissão como uma atividade ética, na medida em que o educador/professor deverá agir de acordo com um conjunto de princípios de natureza

moral, e também porque é o educador/professor que irá desenvolver métodos e recursos para desenvolver, nos seus alunos, uma formação ética.

Silva (1994, p. 93) afirma que “relativamente ao modo como os professores definem a docência, assume particular relevo a função de educar, formar os alunos e contribuir para o desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens”, acentuando que “ser professor (...) obriga a um modo particular de ser e de estar”.

As dimensões éticas são importantes no que diz respeito à formação tanto de alunos como de educadores/professores, tornando-se assim elementos fundamentais para o exercício profissional.

São muitos os dilemas éticos com que os educadores/professores se deparam, mas como a formação inicial neste sector é pouca, acabam, muitas vezes, por tomar decisões baseando-se nos seus valores pessoais, bem como na sua experiência, o que terá como consequência uma interpretação pessoal sobre os limites deontológicos (Santos, 2007).

No que respeitante á formação dos professores, e segundo o Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, artigo 14.º, aparecem como elementos da formação inicial a “formação cultural, social e ética (...) que abrange, nomeadamente: c) a preparação para as áreas curriculares não disciplinares e a reflexão sobre as dimensões ética e cívica da actividade docente”.

Quanto à formação contínua, e de acordo com o Decreto-Lei n.º15/2007, de 19 de janeiro, artigo 6.º, alínea d), uma das áreas privilegiadas é a formação ética e deontológica.

Segundo Baptista (2005, p. 19), “enquanto tarefa permanente, e de constante labor criativo, a ética obriga desde logo, a reflectir sobre as finalidades da educação neste tempo difícil em que nos coube ser educadores”.

Para Monteiro (2005, p. 26), “Deontologia ou Ética Profissional é um código de princípios e deveres (com os correspondentes direitos) que se impõem a uma profissão e que ela se impõe a si própria, inspirados nos seus valores fundamentais”.

Segundo o mesmo autor, tais valores não podem ser distintos dos valores universais, nem dos valores da sociedade em que o docente está inserido.

6. O Momento de Estágio na Formação Inicial do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Um dos grandes receios dos educadores/professores, em início de carreira, começa com a sua entrada para as escolas. Uma vez que o primeiro contato que têm com as escolas pode ser “ (...) assustador e desgastante, se não tiver devidamente preparado e apoiado” (Galvão, 2000, p. 57). Isto porque a entrada dos Ed/Prof no mundo do trabalho implica a tomada de decisões sozinho, o enfrentar de novos desafios que o farão crescer pessoal e profissionalmente bem como o abandonar de alguma segurança que antes existia (Galvão, 2000).

Silva, (1997, p. 53) defende a mesma ideia de Galvão, ao afirmar que “quando alguém inicia a profissão docente, teme a falta de adequação dos seus modos de pensar e agir com o dos seus pares, não sabem a quem pedir ajuda, nem como pautar os procedimentos. É como se, da noite para o dia, deixasse subitamente de ser estudante e sobre os seus ombros caísse uma responsabilidade profissional, cada vez mais acrescida, para a qual percebe não estar preparado”.

De acordo com esta autora, os problemas sentidos por Ed/Prof em início de carreira podem-se agrupar em três categorias. A primeira categoria, diz respeito à preocupação que os docentes sentem em agir e se relacionar com os outros, de modo a serem aceites, ou seja, nesta categoria estão preocupados consigo mesmos. Numa segunda categoria, estão abarcados os problemas entre a relação dos docentes e o ensino, do ato de ensinar do próprio educador/professor, ou seja, são preocupações, principalmente, de controlo e organização.

Por último, numa terceira categoria, as preocupações estão centradas nos alunos, nas suas aprendizagens (*Idem*).

Ed/Prof, enquanto profissionais, são possuidores de deveres. Estes deveres podem ser agrupados em classes, sendo estas em relação: ao ensino; à educação; à comunidade; à família; à instituição escolar; e ao educando, na sua qualidade de pessoa (Patrício, 1993).

Estes, para além de ensinarem, fazem parte de uma estrutura, a escola, com valores, regras e expectativas já deliberadas. Este deve preocupar-se com o relacionamento que irá criar com as crianças, tanto na turma como fora dela, como com os restantes docentes, uma vez que irá possibilitar uma troca de opiniões, bem como com os encarregados de educação. “Numa só palavra: o professor faz parte de uma cultura de ensino, dando-lhe sentido e

significado a partir do momento em que interioriza e expressa as suas crenças, atitudes e valores” (Pacheco, 1995, p. 28).

Durante muitos anos o educador/professor tinha um papel muito mais simples do que atualmente, uma vez que se dava valor apenas às competências básicas da leitura, escrita e aritmética. Para além disso, não se considerava importante a formação profissional dos mesmos, nem o ensino era considerado como uma carreira. Nos dias que passam, estes aspetos alteraram-se. Hoje em dia, aos Ed/Prof, são impostas competências em vários domínios, tais como: escolar, pedagógico, social e cultural. Também lhes é exigido que sejam profissionais com capacidades de reflexão e de resolução de problemas (Arends 1999).

Para Azevedo (2009, p. 44), o educador/professor deve ter uma função instrutora e uma função educadora. A instrutora impõe ao educador/professor conhecimento científico aprofundado, conhecimento didático, conhecimento de métodos e técnicas de avaliação, conhecimento dos alunos, bem como das dinâmicas de grupo.

Quanto à função de educar, a verdade é que esta tem consequências a nível da prestação e formação dos Ed/Prof, uma vez que este deve possuir “conhecimento da antropologia da educação a fim de identificar as várias dimensões do ser humano como sujeito da educação no seu ponto de partida processo e finalidades”, bem como saber “identificar o universo axiológico como fundamento e finalidade da atividade educativa, discernindo os valores presentes numa dada teoria ou prática educativas; construir e fundamentar uma axiologia educacional a partir da experiência pedagógica vivida em diferentes situações, seja como aluno, seja como (futuro) professor; identificar o sentido pedagógico (e as possíveis antinomias) dos atos educativos em que é sujeito (como educador e/ ou como educando); e ponderar sobre o sentido pessoal da sua prática profissional, integrando-a num projeto educativo pessoal e comunitário”.

Leite e Lopes (2007, p. 216) afirmam que “*Ser professor é, hoje, ser pessoa, e estar em constante desenvolvimento e aprendizagem, porque as vertiginosas mudanças deste “nosso” tempo traçam essa “obrigatoriedade”, e a natureza da profissão a isso nos conduz. As exigências e as pressões decorrentes das amplas e profundas mudanças no tecido social, organizacional e económico, (...) colocam-nos, como professores, perante uma crescente e “obrigatória”, necessidade de desenvolvimento e de reconstrução de si mesmo”.*

Relativamente à formação de Ed/Prof, entende-se que a palavra formação está associada à atividade. “Formação pode ser entendida como uma função social de transmissão

de saberes, de saber-fazer, ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconómico, ou da cultura dominante. A formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza como o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiência dos sujeitos” (Garcia, 1999, p. 19).

O mesmo autor (*Idem*, p. 26) considera ainda que “a Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar estudam os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem”.

Quanto ao momento de estágio, considera-se o mesmo como sendo um dos momentos essenciais no processo de formação de qualquer indivíduo, uma vez que acaba por ser um processo de transição entre a formação académica e o mundo profissional. “Entre dois mundos completamente diferentes entre si, o estagiário (meio professor e meio aluno) situa-se numa posição de precária, provisória, dependente dos alunos que lhe garantem o sucesso, e dos orientadores, que o acompanham e tutelam na entrada para o mundo profissional dos professores” (Pacheco, 1995, p. 47).

Este processo permite a articulação entre a teoria e a prática levando a que cada estagiário reflita sobre a sua ação, num contexto próximo ao que irá enfrentar no futuro. Neste sentido, durante o estágio, o aluno irá, essencialmente, aprender a ensinar, aplicando as competências que desenvolveu na sua formação inicial, sendo que “ (...) aprender a ensinar é um processo articulado entre teoria e prática e depende de um contexto prático” (*Idem*, p. 38).

O processo de estágio possibilita ainda mostrar e transpor para o ativo todos os conhecimentos ensinados e adquiridos aquando da formação académica. Também faculta uma aproximação e contato com a realidade, ou seja, é no estágio que se tem a real proximidade com as instituições escolares, bem como com as crianças.

Segundo Caires (2001), e referente a vários estudos (Kuzmic, 1994; Silva, 1997; Hawkey, 1996; entre outros), diz-nos que o estágio tem muitos prós, mas também tem os seus contras inerentes ao mesmo, tais como: a incapacidade ou a ausência de integrar a teoria com

a prática; a complicação em criar experiências adequadas para os estagiários; a centralização dos estágios num conjunto limitado de competências técnicas, em vez de compreender os sistemas e organizações de uma forma mais alargada; a supervisão inadequada ou insuficiente por parte dos orientadores; fraca reciprocidade entre as instituições de formação; e, por fim, a pouca coordenação da supervisão e avaliação entre os estabelecimentos de formação.

Neste seguimento, Oliveira-Formosinho (2002, pp. 107-113) defende que o estágio envolve oito fases.

Assim, tendo em conta as fases supramencionadas, a primeira fase, a da “Imersão nos contextos e compreensão das dinâmicas do início do ano lectivo”, consiste no processo inicial de entrada nas escolas, processo este muito complexo, tanto para os estagiários, como para as crianças e respetivas famílias. O principal objetivo desta fase é: o de criar relações com todos os intervenientes, ou seja, criar uma boa relação com a escola, a cooperante, as crianças; observar a sala de aula e os materiais educativos que nela dispõem; e de observar ou até mesmo criar algumas rotinas importantes com as crianças.

Uma segunda fase, “Exploração do conhecimento da escola e da comunidade envolvente”, consiste na observação e exploração da escola, enquanto organização pedagógica, bem como de tentar compreender toda a comunidade onde esta se insere. É neste momento que se procede à consulta dos documentos norteadores da instituição/turma, como: o projeto educativo de escola, o projeto curricular de escola, o projeto curricular de turma, o plano anual de atividades.

A terceira fase, “Observação da criança no contexto da sala de actividades”, tem como objetivo principal, como o próprio nome indica, o observar as crianças e as rotinas de sala de aula. É nesta fase que iremos conhecer alguns interesse e motivações das crianças, o que irá ser muito útil para as planificações, pois assim já sabemos o que as crianças já sabem e já fazem, bem como ficar com uma ideia geral da ação da professora cooperante.

Na quarta fase, “Entrada progressiva na actuação prática e experimentação inicial da rotina diária”, dá-se a entrada progressiva de atuação dos estagiários. Nesta fase os estagiários começam a planificar e a intervir gradualmente, com a ajuda da cooperante.

É na quinta fase, “Desenvolvimento das práticas e prática integral da rotina diária”, que os estagiários já começam as suas intervenções. Nesta fase já se encontra integrado em todas as rotinas.

Posteriormente, na fase seis, “Avaliação de aprendizagem profissional já alcançada e projectação colaborativa da fase seguinte”, é feita uma avaliação do processo de aprendizagem, realizadas até então, e onde deve ser criado um documento onde terá que constar uma reflexão de toda a prática.

De seguida na sétima fase, “A experiência de concretização de um projecto de aprendizagem profissional apoiada”, é onde se verifica onde se obteve mais ou menos sucesso. Assim sendo, deve-se criar um projeto onde será importante dar a conhecer os objetivos ligados aos estagiários, á sala, à instituição e à comunidade envolvente, realizando uma análise de todas as aprendizagens realizadas até ao momento.

Por último, numa oitava fase, “A avaliação de todo o processo e a identificação de um projecto de desenvolvimento profissional futuro”, realiza-se uma avaliação de todas as aprendizagens alcançadas, partilhada por todos os intervenientes envolvidos neste processo, de modo a encerrar as atividades de estágio.

A experiência como estagiário é muito importante, tanto na sua formação como na formação profissional dos Ed/Prof. Assim, “cada formando inicia a sua formação formal com um perfil único de experiência, motivações, expectativas e itinerários de aprendizagem, abordando formação de professores como um reportório de capacidades, concepções e conhecimentos igualmente ímpar. Os contornos do seu processo formativo serão delineados em função dessas características, construindo progressivamente e em interacção com as oportunidades de formação, um esboço irrepitível de profissional” (Figueiredo, 2002, *cit. in* Araújo, 2008, pp. 37-38).

Ao falar-se em estágio, não poderíamos deixar de abordar também a temática e o processo de supervisão. Como o próprio nome indica, sendo um processo terá que ser algo contínuo que visa um desenvolvimento profissional do futuro educador/professor, ou seja, que irá ajudar o estagiário a desenvolver-se enquanto educador/professor e a ensinar, de modo a participar no desenvolvimento das crianças.

Segundo Alarcão e Tavares (2003, p. 16) entende-se por “ (...) SUPERVISÃO de professores como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional. Depreende-se que a supervisão tem lugar num tempo continuado, pois só assim se justifica a sua definição como processo. Tem um objetivo: o desenvolvimento profissional

do professor. E situa-se no âmbito da orientação de uma acção profissional; daí chamar-se-lhe também, ORIENTAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA”.

Outros autores, tais como Oliveira-Formosinho (2002, p. 117), também consideram que a supervisão “é um processo de apoio ao processo de aprendizagem profissional da candidata a educadora, o qual está ao serviço do processo de aprendizagem dos alunos. É um processo que se desenvolve, não em laboratório asséptico, mas numa sala e numa instituição de educação de infância no contexto de uma sociedade que tem uma tradição cultural que envolve saberes, normas, crenças e valores”.

Neste processo de desenvolvimento, intervêm diretamente o supervisor, a orientadora e o estagiário, e indiretamente os alunos. Enquanto o supervisor aprende de modo a ensinar o estagiário, este aprende de modo a poder ensinar as crianças.

Sendo o supervisor uma peça importante no processo de desenvolvimento e aprendizagem, e de acordo com Alarcão & Tavares (2003, pp. 56-57), este deve auxiliar a: “estabelecer e manter um bom clima afectivo-relacional; criar condições para que o professor se desenvolva humana e profissionalmente; desenvolver o espírito de reflexão, auto-conhecimento e inovação; criar condições para que os professores desenvolvam e mantenham o gosto pelo ensino; analisar criticamente os programas, textos de apoio, etc; planificar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e do próprio professor; identificar os problemas e dificuldades que vão surgindo; determinar os aspectos a observar e estabelecer as estratégias de observação; observar; analisar e interpretar os dados observados; avaliar os processos de ensino-aprendizagem; definir os planos de acção a seguir; outras.”

Mas como nem tudo é um mar de rosas, também costumam existir alguns problemas relacionados com a supervisão. Oliveira-Formosinho (2002) relata um conjunto destes problemas, referidos por algumas educadoras cooperantes. Estes problemas estão principalmente relacionados com a falta de tempo dedicada à supervisão; a falta de definição da função de cada interveniente (estagiários, educadores cooperantes e supervisor); a falta de intencionalidade na prática; a falta de preparação específica para tarefas de supervisão; dificuldades nas avaliações finais; e certos conflitos durante a supervisão.

A verdade é que, tal como algumas das educadoras supramencionadas, uma grande maioria dos estagiários, na qual me incluo, considera pouco o tempo dedicado à prática pedagógica. Consideram ser pouco o tempo dedicado ao estágio, bem como, numa fase inicial, pouco o tempo de observação, que se tem antes das intervenções.

Capítulo III - O Estágio Pedagógico: Contexto Educativo na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

7. Introdução

As Práticas Educativas Supervisionadas ocorreram em dois ciclos de estudo. O primeiro estágio decorreu na EPE, com um grupo de 19 crianças, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos de idade, na Escola Básica Integrada Canto da Maia, nomeadamente na Escola EB1/JI Cecília Meireles, na Fajã de Cima. Importa ainda referir que este ocorreu entre os meses de março e maio do ano de 2012. O segundo no 1.º CEB, numa turma do 3º ano de escolaridade, com um grupo de 18 crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos de idade, na Escola Básica Integrada Roberto Ivens, nomeadamente na Escola EB1/JI de São Roque II – Canada das Maricas. Este ciclo decorreu entre os meses de outubro e novembro do mesmo ano.

Como forma de contextualizar toda a ação educativa desenvolvida, é importante incidir a nossa atenção na descrição e análise, ainda que de uma forma um pouco sintetizada, para o meio envolvente de cada escola, as próprias escolas, as salas de atividades/aulas, algumas rotinas importantes, a caracterização do grupo de crianças/alunos, bem como para algumas necessidades de crianças do grupo/turma, alguns problemas encontrados com a sua aprendizagem/comportamento como ainda com a nossa intervenção e as macroestratégias e procedimentos adotados pelo estagiário.

8. Caracterização do Contexto Educativo e dos Recursos Utilizados na Educação Pré-Escolar

8.1. Caracterização do Meio Envolvente

Uma vez que tanto a família como o meio social, onde a criança está inserida, irá ter influência na sua educação, importa desde logo ter conhecimento do meio onde estas mesmas crianças estão inseridas.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 32) “para compreender a complexidade do meio importa considerá-lo como constituído por diversos sistemas que desempenham funções específicas e que, estando em inter-conexão, se apresentam como dinâmicos e em evolução”.

Assim sendo, e como forma de compreender melhor o meio onde as crianças estavam inseridas, e onde decorreu o meu primeiro momento de estágio, ou seja na freguesia da Fajã de Cima, é indispensável contextualizar e caracterizar este mesmo meio, pois como nos é dito nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 33) “ (...) o meio social envolvente - localidade ou localidades de onde provêm as crianças que frequentam um estabelecimento de educação pré-escolar, a própria inserção geográfica deste estabelecimento - tem também influência, embora indirecta, na educação das crianças”.

Passando agora a uma caracterização do meio envolvente à escola, esta instituição situa-se bem no centro da freguesia, ocupando 1.189,3 hectares (de área total). É uma freguesia tanto próxima do centro da cidade de Ponta Delgada como de zonas de cultivo e de pastagens. A economia assenta, essencialmente, nos setores primários (agricultura e agropecuária), seguindo-se os setores secundário e terciário, estes com menor incidência. São exemplo disso, entre outras, as infraestruturas e fábricas de aperitivos e outros bens alimentares, da panificação, da confeção e da restauração.

Como instituições de apoio social, a freguesia usufrui: de um Centro Paroquial, que possui um A.T.L, um serviço, ao domicílio, de apoio à terceira idade, cursos de formação para beneficiários do subsídio de inserção social, e outros de carácter ocasional; uma Casa do Povo, onde funcionam serviços de atendimento a cuidados primários; e ainda, Associações Culturais e Recreativas (Banda de Música, Grupo Folclórico, Grupo Desportivo e Escuteiros). Todos esses serviços novos ou renovados são testemunho de muitas alterações que se refletem nas famílias, tanto em termos económicos como sociais.

A proximidade desta freguesia à cidade permite que alguns agregados familiares exerçam a sua atividade profissional na mesma. Para estes, esta freguesia apresenta-se apenas como um freguesia dormitório, enquanto outros permanecem nela diariamente, deslocando-se, ocasionalmente, à cidade.

O nível socioeconómico das famílias é bastante heterogéneo, tanto em termos sociais como económicos. Por um lado, existem polos organizados com boa qualidade de vida e um meio familiar estável e, por outro, há polos com meios familiares mal estruturados, onde persistem problemas relacionados com empregos precários e irregulares, alcoolismo e droga.

É este o meio em que a escola se insere e, conseqüentemente, os alunos como parte integrante dele estão sujeitos a todos esses fatores anteriormente referidos, e que naturalmente condicionarão a dinâmica pedagógica escolar.

8.2. Caracterização dos Espaços da Escola

Tal como a caracterização do meio, a caracterização dos espaços da escola onde se decorre o estágio também se torna muito importante.

Esta escola engloba dois níveis de ensino (1.º CEB e Jardim de Infância). Funciona em dois edifícios (tipologia Plano Centenário), recentemente, remodelados com quinze salas de aulas, uma sala multimédia, uma de informática um ginásio e duas salas para o Núcleo de Educação Especial e Apoio Educativo. Existe ainda um terceiro edifício onde funciona a cozinha e o refeitório.

O recreio escolar circunda estes três edifícios, e, é composto por uma parte de chão sintético com uma estrutura de baloiços. A restante área contém jogos tradicionais desenhados no chão. Este também é um espaço muito utilizado pelos docentes de EF, em dias de bom tempo, para a execução de algumas das suas aulas.

O Jardim de Infância ocupa quatro salas no bloco B e uma sala no bloco A. O bloco B está inserido, entre o primeiro edifício A e a cantina.

Todas as salas são de soalho e possuem uma pequena faixa de mosaico que constitui a área suja da mesma; nesta mesma área existe uma bancada de mármore com uma bacia de alumínio incorporada e armários.

Cada sala dispõe de três janelas que permitem boa iluminação e arejamento.

8.3. Caracterização da Sala de Atividades e de Algumas Rotinas Diárias

A sala de atividades está organizada, em função do grupo de crianças de forma a proporcionar experiências educativas integradas. Os materiais são o mais estimulantes e diversificados possível e estão colocados em locais conhecidos de todos e aos quais todos têm acesso.

A estrutura da sala é alterada sempre que exista essa necessidade, de modo a permitir uma melhor funcionalidade.

A sala encontra-se dividida por cantinhos e áreas de trabalho, que “ (...) permitem diferentes aprendizagens plurais, isto é, permite à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência desta pluralidade” (Formosinho, Andrade, & Formosinho, 2011).

“A área do faz de conta precisa de assumir a urgência do brincar e permitir às crianças que os objetos e as situações sejam ocasiões de elas criarem realidades porque a realidade não é só uma (...). Brincar é uma forma de entrar noutros mundos: de objetos, de pessoas, das

ações que os objetos e pessoas a interação permitem” (Formosinho, Andrade, & Formosinho, 2011).

A sala encontra-se organizada em cantinhos, contemplando:

CASINHA DAS BONECAS: É uma área “fixa” na sala, e de primordial importância. É lá que a criança faz jogo simbólico, dramatiza situações do cotidiano, expressa-se livremente o que possibilita, conhecer melhor cada criança e até o seu ambiente familiar;

MERCEARIA: Esta área funciona ao lado da casinha das bonecas. Só é permitida a permanência, de duas crianças, onde fazem venda de produtos, estimam pesos e fazem “contas” com “dinheiro”, na calculadora;

BIBLIOTECA ou CANTINHO DOS LIVROS: É uma área com regras e número de crianças estabelecidas para a frequentar. Esta área permite um contacto mais direto com a escrita e leitura, descodificação de imagens, desenvolvimento da imaginação e convite à dissertação oral. É de referir que neste cantinho podem estar duas crianças de cada vez;

JOGOS DE MESA: Esta área funciona numa mesa onde cabem seis crianças. Os jogos encontram-se num armário junto à mesma. Estes são seleccionados periodicamente de acordo com o que as crianças já conseguem fazer. É sempre uma preocupação subjacente coexistir jogos de diferentes graus de dificuldade, para contemplarem os diferentes ritmos e capacidades de cada criança. Aqui estão jogos de identificação, associação, atenção, precisão, sequências lógicas, correspondências, etc.;

JOGOS DE CONSTRUÇÃO/ GARAGEM: Estes cantinhos (áreas) ocupam a área de acolhimento (por isso as crianças lhe chamam “Jogos do Chão”). Os jogos aí existentes, são legos, blocos lógicos de madeira, jogos de encaixe de peças grandes, carros, animais de plástico, etc. É uma área onde a criança tem a possibilidade de fazer grandes movimentos e sobretudo de usar muito a imaginação, através de jogos simbólicos.

A garagem é utilizada pelas crianças para brincarem com os carros e camionetas num grupo de três crianças. Normalmente funciona em conjunto com a área dos jogos de construção;

ÁREA DA EXPRESSÃO PLÁSTICA: É composta por uma mesa redonda com lugar para cinco crianças. Está junto a um armário grande onde estão materiais necessários sobretudo para o desenho, colagem, recorte e picotagem. Os materiais estão ao alcance das crianças.

Nesta área, o trabalho, ora é orientado pela educadora, com trabalhos individuais ou coletivos específicos relacionados com alguma situação vivida, ora é livre, na sua expressão

gráfica. Ainda dentro desta área da plástica, está uma mesa retangular, com lugar para quatro/cinco crianças destinada à modelagem (plasticina, barro) e ainda à pintura. Os materiais e utensílios necessários estão no armário destinado para o efeito;

ÁREA DE FANTOCHES: O fantocheiro é utilizado, normalmente, para o grande grupo, em situações especiais para dar mais ênfase a aprendizagens específicas, nomeadamente para facilitar situações criativas de diálogo e jogo dramático. Os fantoches estão em lugar acessível e são muitas vezes usados sem o fantocheiro.

No que concerne às rotinas e segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 40) “A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, desse modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações”.

As rotinas (Anexo V) são uma forma de a criança se situar no tempo e no espaço, pelo que constituem “um marco de referência que, uma vez apreendido pela criança dá uma grande liberdade de movimento, tanto às crianças como ao educador (...) exercem o importante papel de lhes dar segurança, de os fazer sentir comodamente: libertam as crianças da necessidade de estar aprendendo sempre como se faz cada coisa. Uma vez que sabem fazer essas rotinas diárias, sentem-se muito mais donos do seu tempo e mais seguros, pois sabem que sabem fazer” (Zabalza, 1992, pp. 169-170).

8.4. Caracterização do Grupo de Crianças

Como dito anteriormente, na introdução, este era um grupo constituído por dezanove crianças. Destas crianças, uma estava no Núcleo de Educação Especial e outra ainda se apresentava em processo de sinalização, ou seja, ainda se encontrava em avaliação, de modo a perceberem se iria necessitar de intervenção especializada.

É importante salientar que sete crianças frequentavam o Jardim de Infância pela segunda vez, tendo duas delas transitado de turma, estando a frequentar aquela sala pela primeira vez.

De um modo geral, e segundo a educadora titular, o grupo apresentava as competências mínimas para a sua faixa etária, ainda que pouco consolidadas. Começavam a interiorizar, a recordar e a cumprir algumas regras de rotina. Manifestavam interesse pelas

atividades propostas que suscitem novas aprendizagens relacionadas com o conhecimento do mundo e pela concretização em registo gráfico.

Grande parte das crianças provinha de famílias de um nível socioeconómico maioritariamente baixo. Na sua maioria eram pais trabalhadores por conta de outrem com profissões variadas (carpinteiros, pedreiros, pintores, mecânicos, lavrador, etc.), à exceção de algumas mães que eram domésticas. Oito crianças eram beneficiárias da Ação Social Escolar e sete crianças frequentavam o ATL.

8.5. Dificuldades Registadas no Grupo de Crianças

No decorrer das observações, efetuadas na sala de aula, podemos constatar que a maioria das crianças mostrava alguma agitação na presença de pessoas estranhas à sala de aula, isso tanto para nós, núcleo de estágio, como para os restantes docentes e não docentes.

É importante referir que, algumas crianças ainda não conseguiam escrever o seu nome de forma autónoma, necessitando assim da ajuda da professora ou dos cartões com os respetivos nomes.

Também verificámos que a maioria das crianças apresentava dificuldades em pintar corretamente desenhos, não respeitando os contornos.

Segundo a Educadora, a grande problemática do seu grupo era a dificuldade que demonstravam em não cumprir/respeitar regras, e na expressão e comunicação oral, pois muitas das crianças não pronunciavam as palavras corretamente.

As crianças, em geral, viam muita televisão. É verdade que adquirem algum vocabulário novo através desta, mas nem por isso deixam de ter uma má dicção e articulação de vocábulos, talvez porque a oralidade do meio é muito influente ou por não terem o acompanhamento devido, necessário e correto por parte dos pais.

Outra área que achei que era pouco trabalhada foi a área da EEFM.

O resultado das aulas práticas na sua globalidade pode-se considerar como muito positivo, quer pela atmosfera vivida com os discentes, quer pelo trabalho desenvolvido com o colega. Os alunos na sua grande maioria revelaram motivação, compromisso e interesse, e isso verificou-se na forma entusiástica como reagiam às atividades da disciplina, às tarefas propostas e às informações do docente.

A falta de material específico para as aulas de EF, foi uma das principais lacunas verificada, uma vez que não podem ser trabalhados certos conteúdos, prejudicando assim o desenvolvimento físico das crianças.

O pouco contato que as crianças tinham com atividades motoras era nas aulas de EF, uma vez por semana (às quintas-feiras de manhã) e em apenas 45 minutos. As atividades e jogos das aulas de EF eram fundamentais para a evolução física e intelectual dos alunos em questão.

Deste modo, e face a tais dificuldades registadas, a minha preocupação foi a de tentar possibilitar a participação e interação das crianças com a comunidade, bem como todos os intervenientes educativos.

Ao longo das minhas intervenções recorri a trabalhos individuais, em pequenos grupos ou até mesmo em grande grupo. Assim, as crianças puderam testar várias formas de trabalho, bem como aprender a partilhar materiais, auxiliar colegas com maiores dificuldades.

As principais competências desenvolvidas nas atividades foram:

- Fomentar o diálogo;
- Comunicar não-verbal e verbalmente;
- Fomentar a criatividade e a imaginação;
- Exploração do caráter lúdico da linguagem;
- Jogo de mímica;
- Despertar o interesse e a curiosidade da criança.

Tendo em conta o tema do meu Relatório de Estágio, foram proporcionadas também atividades na área da EEFM.

9. Caraterização do Contexto Educativo e dos Recursos Utilizados no 1.º Ciclo do Ensino Básico

9.1. Caraterização do Meio Envolverte

O segundo momento de estágio decorreu na Escola EB1/JI de São Roque II – Canada das Maricas, que se situa na freguesia de São Roque, que por sua vez se situa na costa sul da ilha de S. Miguel, confrontando o mar e as freguesias de São Pedro, Fajã de Baixo, Livramento, Pico da Pedra e Rabo de Peixe. Esta freguesia estende-se numa área de 7, 16 Km².

Nesta freguesia existe a Fábrica de Conservas “Corretora”, construída em 1956. Atualmente, esta destina-se ao fabrico de conservas de frutas. Existe também uma farmácia, um pequeno posto de correios, um talho, uma peixaria, alguns estabelecimentos de venda de eletrodomésticos, mobiliário, ferragens e material de construção. Alguns restaurantes, pequenas casas de pasto, cafés e um supermercado que contribuem também para o desenvolvimento económico da freguesia.

Conta ainda com um Grupo Desportivo, fundado em 1960, cujas cores do equipamento são o azul e o amarelo, ficando este vulgarmente conhecido pelo nome “Os Amarelos de S. Roque”. Também construído em zona pertencente à freguesia de São Roque, o Estádio Municipal é considerado um dos melhores campos da Região para a prática de futebol e tem uma capacidade para dois mil espetadores.

Faz parte desta freguesia uma banda filarmónica, conhecida como a Lira de S. Roque. É de salientar, também, o grupo de escoteiros que possibilita aos jovens um maior desenvolvimento pessoal e social.

9.2. Caracterização dos Espaços da Escola

Passando agora para uma breve caracterização da escola, esta é de Plano dos Centenários, do tipo P3, inaugurada em 1988 e situa-se na Canada das Maricas, em São Roque.

Dispõe de dezasseis salas de aula, bem como de várias estruturas de apoio. Possui ainda um polidesportivo onde se praticam diversas atividades.

O corpo docente é constituído por três educadoras de infância e sete professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, um professor de apoio, um educador de ensino especial, um professor de ensino especial, um educador de apoio em itinerância, um professor de Educação Física e dois professores de Inglês em itinerância.

O corpo não docente é constituído por cinco auxiliares pertencentes ao quadro e algumas funcionárias por conta da Junta de Freguesia, colocadas ao abrigo do programa P.R.O.S.A.

9.3. Caracterização da Sala de Aula e de Algumas Rotinas Diárias

A sala de aula está organizada em função do grupo de alunos, de forma a proporcionar experiências educativas integradas. Situa-se no 1º piso, do lado direito, no bloco do lado esquerdo em relação ao refeitório. É uma sala bastante ampla e iluminada, com dois janelões grandes, um de cada lado, que permitem um bom arejamento da mesma.

Quanto à sua disposição, os alunos encontram-se todos virados de frente para o quadro, sentados, na sua generalidade, dois a dois. Os alunos com maiores dificuldades encontram-se sentados nas primeiras filas, o que possibilita um maior contato com o quadro e com a professora. A secretária da professora encontra-se de costas para o quadro, ou seja, virada para todos os alunos, o que é ótimo para uma boa visualização de todos. Importa referir que a estrutura da sala é alterada sempre que exista essa necessidade, de modo a permitir uma melhor funcionalidade.

No que concerne aos materiais fixados nas paredes da sala de aula, estes são variados e referentes às diversas áreas de conteúdo. Quanto à área do Português, na sala podemos encontrar nas paredes: o alfabeto, com várias palavras que se escrevem iniciando com cada uma das letras; ditongos; sinais de pontuação; plurais de palavras e respetivas regras; e uma tabela de dupla entrada de consoantes e vogais. Em Matemática podemos observar: números de 0 a 20 e a sua escrita por extenso; relógios; tabelas com números pares e números ímpares; tabelas de divisão de números por ordens e classes, bem como algumas estratégias de cálculo. Relativamente à área do Estudo do Meio encontramos: mapas de Portugal continental e arquipélagos; tabela com os estados do tempo; calendário; e um quadro de comportamento. Também se encontra visível a todos o horário semanal, o horário dos alunos com apoio, os contatos de cada aluno, bem como as planificações de cada semana.

É importante referir que na sala também podemos encontrar dois computadores e uma pequena estante com diversos livros.

No que toca às rotinas diárias, pode-se observar em anexo (Anexo VI) o horário semanal desta turma.

9.4. Caracterização do Grupo de Alunos

Como dito anteriormente, o grupo era constituído por dezoito crianças. Destas, seis beneficiavam de apoio educativo, sendo que duas tinham apoio três vezes por semana, enquanto os restantes alunos tinham apoio apenas duas vezes por semana.

Tratava-se de uma turma bastante heterogénea a nível de ritmo de trabalho e que a nível de comportamento na sala de aula tinham apresentado algumas dificuldades em respeitar regras e em valorizar a cooperação e o respeito mútuo.

Uma análise dos processos individuais dos alunos, bem como do Projeto Curricular de Turma, permitiu verificar que se tratava de um grupo onde o nível socioeconómico era, na sua generalidade, médio-baixo.

Grande parte dos alunos provinha de famílias com carências sociais. Esta condicionante poderia afetar a disponibilidade dos alunos para as aprendizagens, contribuir para a impossibilidade de alguns pais auxiliarem os seus educandos e darem continuidade ao trabalho desenvolvido na sala de aula, ou até mesmo na escola, bem como em motivá-las.

No que respeita ao domínio sociocultural, a maioria dos alunos tinha acesso às atividades culturais desenvolvidas pela comunidade local. Socialmente, ainda havia um pequeno grupo de alunos provenientes de famílias que revelavam pouco interesse pelas atividades escolares e culturais. As famílias dos restantes alunos revelam algum interesse pelos assuntos relativos à escola, embora a sua formação académica não lhes permitia apoiar, em termos de conhecimentos, o percurso escolar dos seus educandos.

Relativamente ao domínio afetivo, a maioria dos alunos apresentava um comportamento bastante satisfatório, baseado em valores transmitidos no seio familiar e escolar. No entanto, existiam alunos que manifestavam um comportamento bastante irrequieto. Eram alunos muito conversadores e com dificuldades de atenção/concentração.

A maioria dos alunos era residente na freguesia de São Roque, deslocando-se para a escola maioritariamente a pé, uma vez que moravam perto da escola. No entanto, existiam alguns alunos que vinham de carro.

Quanto às habilitações literárias dos Encarregados de Educação, estas variavam entre o 3º ano de escolaridade e a licenciatura. Refere-se que apenas um Encarregado de Educação possuía o grau de licenciado, tendo os restantes, na sua maioria, o 9º ano de escolaridade.

Relativamente aos tempos livres, a maioria dos alunos ocupava-os a ver televisão, a jogar com videojogos, ou a brincar em casa ou com os amigos.

9.5. Dificuldades Registadas no Grupo de Alunos

No decorrer das observações efetuadas na sala de aula e da caracterização do grupo de alunos, constatou-se que, na sua maioria, eram crianças que apresentavam grandes

dificuldades em respeitar a sua vez de falar, distraíam-se facilmente e eram muito conversadoras.

É importante referir que alguns alunos eram pouco autónomos, precisando constantemente de apoio por parte do adulto, quer seja para leitura e explicação dos enunciados, quer seja por falta de interesse ou empenho, por parte de alguns.

Segundo a professora titular, os grandes problemas diagnosticados eram sobretudo:

- Manifestação de dificuldades na utilização adequada da Língua Portuguesa;
- Manifestação de um vocabulário reduzido (rudimentar);
- Manifestação de dificuldades no domínio da escrita com correção ortográfica;
- Dificuldades no raciocínio lógico-matemático.

Tanto o conhecimento individual dos alunos como o conhecimento do grupo em geral revelaram-se muito proveitoso para as nossas planificações, pois foi a partir deste conhecimento que escolhemos determinadas atividades consoante as necessidades e dificuldades, quer do grupo em geral, quer de cada criança em particular.

Assim sendo, a minha estratégia, definida para esta turma, foi basear-me numa pedagogia diferenciada na sala de aula. Quanto aos alunos com maiores dificuldades, foram desenvolvidas situações de ensino mais individualizado, com proposta de tarefas específicas para combater as dificuldades dos alunos e com adequação de atividades consoante o ritmo individual de cada aluno.

Foi dada grande importância às interações verbais, valorizando assim a participação oral. Para além disso, desenvolvi pedagogias de “Resolução de Problemas”, tentando sempre estimular a apresentação de diferentes soluções para o mesmo problema.

Ao longo das minhas intervenções realizei trabalhos individuais, em pequenos grupos ou até mesmo em grande grupo. Assim, os alunos puderam testar várias formas de trabalho, bem como aprender a trabalhar em equipa e a partilhar materiais.

As principais prioridades definidas para a turma foram:

- Promover situações de aprendizagem que conduzam os alunos ao aperfeiçoamento progressivo da leitura e da escrita;
- Promover o desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo;
- Desenvolver hábitos de trabalho e de estudo;

- Utilizar uma pedagogia que respeite a individualidade de cada aluno, as suas potencialidades/dificuldades, ritmo e necessidades;
- Valorizar a flexibilização e a interdisciplinaridade para melhoria das aprendizagens de todos.

10. Recurso aos Modelos e Métodos Utilizados

A literatura na área da educação aponta para a existência de vários modelos e métodos de ensino. Torna-se assim indispensável conhecer bem cada um deles. Um bom conhecimento de todos os modelos e métodos ajudará o docente a tornar a sua ação educativa muito mais eficaz. Contudo, “conhecer os modelos de ensino é apenas uma pequena parte do potencial informativo e formativo que o professor deve possuir” (Marques, 1985, p. 16).

Assim sendo, é importante, antes de escolher os modelos e os métodos a utilizar, ter em conta, a turma sobre a qual iremos intervir, ou seja, os modelos e métodos escolhidos devem adaptar-se às características da turma. “A literatura disponível sobre o assunto indica-nos que não há modelos óptimos para todas as situações e, por isso, os investigadores recomendam o conhecimento, tão amplo quanto possível, dos modelos existentes, não devendo existir da parte dos formadores atitudes segregacionistas face aos modelos conhecidos ou comportamentos que encaminhem os professores em formação para a aplicação de apenas um modelo de ensino, por mais eficaz que pareça ser” (Marques, 1985, p. 14).

Sant’Anna & Menegolla (1991, p. 32) também estão de acordo que “o professor deve ser capaz de selecionar adequadamente o método didático e organizar todos os procedimentos e técnicas, visando propiciar aos alunos a melhor aprendizagem. No ensino, sempre se estabelecem certas prioridades. Para atingi-las, traçam-se estratégias que dirigem toda a ação”.

Se os modelos e/ou métodos selecionados pelo docente não forem capazes de promover as melhores aprendizagens nas crianças, o melhor será mesmo não os colocar em prática, pois “não havendo aprendizagem, não há ensino, e todo o método perde a sua eficácia” (Sant’Anna & Menegolla, 1991, p. 33).

Deste modo, “o melhor professor é aquele que, em cada situação particular, souber empregar a mais adequada técnica de ensino para comunicar-se fazendo com que o conteúdo possa ser entendido e assimilado sem distorções” (Sant’Anna & Menegolla, 1991, p. 33).

10.1. Na Educação Pré-Escolar

Ao longo das minhas intervenções na EPE, não recorri a apenas um modelo e método, mas sim a um misto dos mesmo, sempre de acordo com os objetivos pretendidos.

Os modelos curriculares utilizados foram principalmente o Modelo Curricular High-Scope e o Modelo Pedagógico de Reggio Emilia.

Quanto ao Modelo Curricular High-Scope, este foi utilizado uma vez que tencionei proporcionar vários tipos de interação, desde a interação criança-criança, como a interação criança-adulto. Os trabalhos foram feitos tanto em pequeno como em grande grupo e foram, também, feitas algumas atividades no exterior (tanto na escola como fora desta).

Neste modelo, a aprendizagem é feita através da ação da criança e não através de repetição ou memorização. A criança beneficia assim de uma maior ação, bem como maior poder de iniciativa e de decisão. Assim sendo, pretende-se que as crianças sejam sujeitos ativos das aprendizagens, tornando-se mais autónomas e com maior iniciativa.

O enquadramento do modelo High-Scope é feito mediante: aprendizagem pela ação; interações positivas entre o adulto e a criança; ambiente de aprendizagem agradável para a criança; rotina diária consistente; e avaliação diária da criança baseada no trabalho em equipa.

Quanto ao Modelo Reggio Emilia, este modelo desenvolve-se em torno da criança, pois esta apresenta-se como um sujeito ativo na construção das suas próprias aprendizagens, construindo teorias acerca de si e do mundo que a rodeia. Procura-se promover relações, interações e comunicações, entre crianças pais e professores e/ou comunidade em geral.

Segundo Spaggiari (1998 *cit. in* Formosinho *et al.*, 2007, p. 102) “a educação é um processo de constante interação que decorre dentro e fora da escola”.

As crianças são encorajadas a dialogar e a resolver problemas no âmbito do grupo.

10.2. No 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ao longo das minhas intervenções, no 1.º CEB, tal como na EPE, recorri uma vez mais, não apenas a um modelo e método, mas sim a um misto dos mesmo, sempre de acordo com os objetivos pretendidos.

Um dos modelos utilizados foi o Cognitivista. Neste modelo, o professor é visto como organizador, orientador e avaliador, e como estimulador de iniciativas e de trabalhos de grupo. “O professor está no meio das crianças, auxilia os grupos e é visto não como a fonte de conhecimento, mas como recurso e um facilitador” (Marques, 1999, p. 36).

Este é um modelo que visa o pensamento cognitivo da crianças a longo prazo. Segundo o modelo cognitivista de Piaget, “ensinar a pensar tem pouco a ver com a noção tradicional associada ao encher a cabeça da criança com informações e conteúdos” (Marques, 1999, p. 36). Ao longo das intervenções, foram proporcionadas ao alunos atividades variadas, desde atividades de exploração, sistematização estruturação e de avaliação, ou seja, não me limitei a debitar conteúdos, preocupando-me em diversificar o modo como os mesmos eram transmitidos, de modo a que todos os alunos, uns de forma mais rápida do que outros, conseguissem apreender o que lhes era transmitido.

Outro modelo utilizado foi o Socioconstrutivista, segundo Barreira e Moreira (2004, p. 19) “o aluno, em cooperação com os seus colegas e professores, realiza a aprendizagem, colocando os seus conhecimentos em interação com os novos conhecimentos a aprender (aluno criador dos conhecimentos)”. Ao longo das minhas práticas, pretendi sempre que os alunos participassem de forma ativa em todas as atividades realizadas e que cooperassem uns com os outros e comigo.

No que concerne aos métodos de ensino pelos quais orientei a minha prática, foram os ativos e interativos. O métodos ativos, segundo Pinheiro e Ramos (1998, p. 34) são métodos de educação ativa, como o próprio nome indica, onde os alunos são agentes conscientes da sua própria educação. De acordo com Silva (1992, p. 44), “mais do que transmitir informações é indispensável desenvolver no indivíduo capacidades de refletir sobre as mesmas, desenvolvendo as capacidades de raciocínio”. Será importante que os alunos apliquem conhecimentos adquiridos em situações novas, pois sentir-se-ão bastante mais satisfeitos ao serem eles mesmos a encontrar a solução.

Quanto aos métodos interativos, “são os métodos de discussão e de debate em grupo na base de grupos pequenos em que se tenta promover um intercâmbio de ideias e de opiniões” (Pacheco, 1999, p. 166). Valoriza-se muito a comunicação oral e a participação dos alunos, pois estes assumem um papel ativo de construção do seu próprio saber e o conhecimento é construído pela interação bidirecional e circular entre os alunos/professor e alunos/alunos.

Capítulo IV – Apresentação de Atividades Desenvolvidas no Contexto do Estágio

11. Introdução

Após um breve conhecimento das instituições e de todo o meio envolvente às mesmas, será dada importância às intervenções do estagiário, primeiramente sobre as intervenções desenvolvidas na EPE e em seguida no 1.º CEB.

Inicialmente, será apresentado um quadro, onde estarão ilustrados os temas, as datas das intervenções, bem como as áreas/domínios de conteúdo das atividades desenvolvidas com o grupo de crianças/alunos, no âmbito das disciplinas de PES I e PES II.

Seguidamente, serão descritas e analisadas algumas atividades, mais concretamente, as atividades desenvolvidas, que vão ao encontro do tema deste relatório de estágio, uma vez que interessa-nos sobretudo prestar maior atenção e análise das atividades desenvolvidas a partir no domínio da Expressão e Comunicação. Importa ainda referir que mais alguns exemplos serão apresentados em anexo (Anexo VII e VIII).

É de mencionar que tanto as reflexões efetuadas, como as conclusões tomadas, têm por base a avaliação feita através das listas de verificação, das observações e reflexões efetuadas.

12. As Atividades Curriculares Desenvolvidas no Estágio

12.1. A Educação Pré-Escolar – Análise e Reflexão de Situações Relacionadas com a Temática

Tabela 1 - Síntese das Áreas/Domínios de Conteúdo das Atividades desenvolvidas na EPE

	“Animais Selvagens”		“A Primavera”					“A Habitação”	
	12 de março	13 de março	16 de abril	17 de abril	18 de abril	19 de abril	20 de abril	15 de maio	16 de maio
Linguagem Oral e Abordagem à Escrita									
Conhecimento do Mundo									
Matemática									
Tecnológicas de Informação e Comunicação									
Expressão e Comunicação									
Formação pessoal e Social									

12.1.1. Jogos: “A Cauda dos Animais” e “Sons dos Animais”

Na intervenção dos dias 12 e 13 de março de 2012, primeira intervenção no âmbito do Pré-Escolar, abordámos o tema “Os animais selvagens”, temática esta presente no Plano Mensal de Atividades e no Plano Anual de Atividades desta instituição e da Educadora, e de certa forma, dando também uma certa sequência lógica, uma vez que na semana anterior uma colega de núcleo tinha abordado a temática “Os Animais Domésticos”.

De um modo geral, as atividades desenvolvidas nestes dias tinham como principal objetivo levar as crianças a distinguir animais domésticos de selvagens. Assim sendo, tiveram a oportunidade de conhecer diferentes tipos de animais selvagens, bem como algumas das suas características físicas (locomoção, voz, tamanho, cor, revestimento, etc.). Importa referir que, embora tivesse como área fundamental a área de Conhecimento do Mundo, também foram tidas em conta outras áreas importantes, tais como a área da Matemática e a área da Expressão e Comunicação, mais precisamente no domínio da Expressão Plástica e no domínio da Expressão Motora.

O domínio da Expressão Motora apresentava como competência foco “Desenvolver a consciência de si próprio pela exploração, manipulação e transformação de diferentes suportes de expressão”, e como competências associadas:

- “Realizar jogos de movimento de forma a proporcionar a socialização, a compreensão e aceitação de regras e uma educação para a saúde;
- Desenvolver a motricidade global pela exploração do corpo na sua relação com o espaço e com os objetos;
- Aprofundar a descoberta de si próprio na relação consigo e com o outro, através de vivências de diferentes jogos em situações de comunicação”.

De salientar ainda que a área da Formação Pessoal e Social esteve presente em todas as atividades como forma de levar os alunos a respeitarem e a seguirem regras.

Quanto às atividades que vão ao encontro do tema deste relatório de estágio, durante estes dias, mais concretamente no dia 13 de março de 2012, foram realizados alguns jogos sobre a temática abordada.

Uma vez que o grupo possuía algumas lacunas em interiorizar, recordar e cumprir regras, foram utilizados alguns jogos, pois “os jogos de movimento com regras progressivamente mais complexas são ocasiões de controlo motor e de socialização, compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem” (Orientações

Curriculares para a Educação Pré-Escolar, p. 59). Os jogos não têm apenas o seu lado lúdico. Estes podem proporcionar diversas aprendizagens nas crianças. É através deste que muitas vezes aprendem a conviver em grupo e a respeitar regras.

Para Neto (2009, p. 24), “o jogo pode ter uma utilização pedagógica com uma linguagem universal e um poder robusto de significações nas estratégias de ensino-aprendizagem. A existência de ambientes lúdicos em situações de aprendizagem escolar permite que as crianças obtenham mais facilidade em assimilar conceitos e linguagens progressivamente mais abstratos”.

Neste dia foram realizados dois jogos, após as crianças regressarem da hora do almoço. Como, normalmente, chegam um pouco irrequietas após o almoço, e como forma de as acalmar um pouco, foram lidas, no tapete, algumas adivinhas sobre animais selvagens.

Posteriormente, deslocamo-nos todos para o exterior, mais propriamente para o recreio, pois fazia bom tempo, caso contrário íamos para o ginásio, para serem realizados os jogos.

O primeiro jogo chamava-se “A cauda dos animais”. Foi realizado em grande grupo e consistia que as crianças se colocassem em fila, umas atrás das outras, segurando-se à cintura. Assim sendo, foi colocado na última criança da fila uma cauda (tira de tecido), que foi a cauda de um animal selvagem, escolhido pelas próprias crianças. O objetivo do jogo era que a criança da frente tentasse apanhar a cauda do último, sendo que os restantes elementos da fila tentavam impedir, deslocando-se de um lado para o outro, sem nunca sair da fila.

Uma vez apanhada a cauda, quem estava na frente passava para o fim da fila e colocava a cauda, e assim sucessivamente.

Este foi um jogo que permitiu trabalhar a área da Expressão e Comunicação, possibilitando assim que as crianças tivessem um controlo voluntário dos seus movimentos, através do equilíbrio, deslocamentos em corrida, em vários ritmos e direções. Como se tratava de um jogo, este por sua vez também facultou situações de socialização e de aceitação de regras.



Figura 1: Imagens do jogo: “A cauda dos animais”

O segundo jogo chamava-se “Sons dos animais”. O Jogo consistia em, primeiramente serem escolhidos dois pares de crianças. A cada par era sorteado um animal selvagem diferente, para que estes imitassem os seus sons. As restantes crianças eram distribuídas pelo espaço, tentando formar uma espécie de labirinto. O objetivo do jogo era que as crianças, do mesmo par, com os olhos vendados se tentassem encontrar, através dos sons reproduzidos. Uma vez encontrados os pares, eram selecionadas novas crianças bem como novos animais.

Este foi um jogo que permitiu trabalhar a área da Expressão e Comunicação e do Conhecimento do Mundo, uma vez que permitiu que as crianças distinguíssem sons dos animais, e tal como no jogo anterior, possibilitou o controlo voluntário dos seus movimentos, através do equilíbrio, proporcionou deslocamentos em corrida, em vários ritmos e direções, bem como situações de socialização e de aceitação de regras.



Figura 2: Imagens do jogo: “Sons dos animais”

Com a realização destes jogos podemos concluir que esta é uma área de muito interesse por parte das crianças, pela sua parte lúdica, embora, como já dito anteriormente, este grupo ainda apresentava grandes dificuldades em cumprir regras. Na análise das grelhas elaboradas para estes dias (grelhas de descritores de desempenho e de metas de aprendizagem- Anexo IX e X), verificamos que algumas crianças não foram observadas, pois faltaram neste mesmo dia, sendo estas: o Hélio, a Marta e o Guido.

De um modo geral, considero que os jogos foram realizados com sucesso e suscitaram o interesse das crianças. Isso pode ter ocorrido devido ao carácter dinâmico das atividades, uma vez que nessas idades o movimento, em concreto a corrida, são um tipo de brincadeira que as crianças estão familiarizadas, pois a maior parte das brincadeiras que ocorrem no espaço de recreio têm essa componente. Com a realização dessas atividades, as crianças tiveram conhecimento de que se pode adquirir novas aprendizagens através da atividade física.

Importa referir que as crianças, numa fase inicial, encontravam-se um pouco eufóricas, pois estavam num espaço ao ar livre onde normalmente não decorrem as atividades.

Assim sendo, tornou-se um pouco difícil explicar as regras e os objetivos de cada jogo. Como melhoramento desta atividade, penso que teria sido vantajoso, tanto para as crianças como para mim, ter explicado os jogos ainda na sala de atividades, com as crianças calmas e sentadas no tapete. Talvez assim se tivesse evitado alguma agitação inicial.

12.1.2. Visita de estudo ao Pinhal da Paz

Nas intervenções dos dias 16 a 20 de abril de 2012, mais concretamente na semana intensiva, abordamos o tema “A Primavera”, temática presente no Plano Mensal de Atividades e no Plano Anual de Atividades. Nesta semana realizamos uma visita de estudo ao Pinhal da Paz. Esta visita encontrava-se contemplada no plano anual de atividades, e inicialmente seria à *Expolab*. Por falta de disponibilidade da *Expolab* e uma vez que o autocarro já se encontrava reservado para este dia, sugeri à Educadora cooperante que se fizesse uma visita ao Pinhal da Paz, aproveitando assim a temática da “Primavera”.

Esta visita tornou-se interessante, uma vez que aproveitei ao máximo para que as crianças pudessem observar e recolher diversas folhas e pétalas de flores, que posteriormente foram trabalhadas na sala de atividade.

Foi uma semana onde as principais áreas trabalhadas foram a de Conhecimento do Mundo e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Também foram tidas em conta outras

áreas importantes tais com a área da Matemática e a área das Expressões, mais precisamente no domínio da Expressão Plástica e no domínio da Expressão Motora.

O domínio da Expressão Motora apresentava como competências associadas:

- “Desenvolver a motricidade global pela exploração do corpo na sua relação com o espaço e com os objetos,
- Realizar jogos de movimento de forma a proporcionar a socialização, a compreensão e aceitação de regras e uma educação para a saúde;
- Desenvolver a motricidade fina pela exploração do corpo na sua relação com o espaço e com os objetos”.

Importa realçar uma vez mais que a área da Formação Pessoal e Social esteve presente em todas as atividades como forma de levar os alunos a respeitarem e a seguirem regras.

Deste modo, pretendia-se trabalhar as áreas do Conhecimento do Mundo, da Expressão e Comunicação e da Formação pessoal e Social, permitindo às crianças: respeitar a natureza; seguir regras; realizar deslocamentos em corrida; demonstrar empenho nas atividades realizadas; colaborar em atividades de pequeno e grande grupo; manifestar curiosidade pelo mundo que as rodeia; contribuir para a elaboração de regras de vida em grupo; respeitar o adulto que orienta a visita; cumprir regras de convivências, anteriormente acordadas; e manifestar atitudes e comportamentos de conservação e de respeito pelo ambiente.

Contudo é importante referir que com este tipo de atividade pretendeu-se desenvolver nas crianças o gosto e o interesse pela atividade física, uma vez que um simples passeio, nestas idades, irá proporcionar um contato direto com a natureza, e de alguma forma evitar que estas adotem comportamentos sedentários. A prática de atividade física ajuda não só a melhorar a forma física mas também em questões relacionadas com a saúde.

Quanto à atividade que vai ao encontro do tema deste relatório de estágio, durante estes dias, mais concretamente no dia 17 de abril de 2012, foram realizadas algumas atividades/jogos tradicionais durante a visita de estudo.

As visitas de estudo são benéficas para a criança pois esta aprende, compreende, conhece, observa e respeita o mundo que a rodeia. Uma visita de estudo não é um passeio, é muito mais do que isso, e deve ser sempre planeada e trabalhada com os alunos antes da sua realização. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (p. 39), “o

conhecimento do meio próximo e de outros meios mais distantes, constitui oportunidade de aprendizagens relacionadas com a área de conhecimento do mundo”.

Assim sendo, no dia anterior à visita de estudo, mais concretamente no dia 16 de abril de 2012, após as crianças terem regressado do almoço, e ainda no tapete, foi-lhes mostrado, através do computador, algumas fotografias do Pinhal da Paz. Isto para que as crianças tivessem um breve conhecimento do local onde seria feita a visita de estudo. Vistas as fotografias, falamos sobre alguns cuidados a ter durante a visita de estudo e algumas das regras a serem cumpridas.

No dia 17 de abril, de manhã, foi entregue a cada criança um crachá com a sua identificação (nome e imagem que utilizam no acolhimento), com a identificação da escola (nome e contacto telefónico) e da educadora (nome), bem como um saco para a recolha de folhas e pétalas.

A visita de estudo teve início às 9:30 h, onde nos deslocamos de autocarro até ao Pinhal da Paz. Durante a visita de estudo as crianças tiveram a oportunidade de passear, observar a natureza, visualizar alguns tipos de flores e de árvores, bem com as suas características.

Através da marcha orientada, as crianças realizaram percursos na natureza, tendo em conta as características do terreno, e colaboraram com os colegas, respeitando algumas regras de segurança e preservação do ambiente.

A realização deste percurso foi feita em marcha, num ritmo moderado, onde as crianças iam mantendo a perceção da direção do ponto de partida e outros pontos de referência. Em alguns momentos, também tiveram a oportunidade de combinar certas habilidades, tais como correr e contornar obstáculos.

Também realizaram alguns jogos tradicionais, tais como a corrida com sacas de serapilheira e o jogo da barra do lenço.

Na corrida com sacas, as crianças foram dispostas, em fila, por quatro equipas. O primeiro elemento de cada equipa tinha que realizar um percurso, deslocando-se, com a saca, o mais rápido possível. Chegados ao fim do percurso, tiravam as sacas e iam entregar ao próximo elemento da sua equipa, para que este pudesse completar também o percurso, e assim sucessivamente. O jogo de estafeta terminava quando todos os elementos de uma equipa terminassem o percurso.

Através deste jogo tradicional, as crianças trabalharam principalmente a motricidade global. Este permitiu a realização de deslocamentos em corridas, bem como de um controlo voluntário dos movimentos, pois para além dos saltos e das corridas em diferentes direções, as crianças tinham que se manter em equilíbrio.



Figura 3: Imagens da corrida com sacas

Quanto ao jogo da barra do lenço, esta foi uma forma sistematizada deste jogo, onde as crianças foram novamente divididas em equipas, com igual número de jogadores e identificados com os mesmos números. Eu, com um lenço, fiquei colocado no meio, à mesma distância de cada equipa. Os jogadores chamados, de cada equipa, corriam em direção ao lenço e, cada um deles, tentava agarrá-lo primeiro para fugir para o lado da sua equipa evitando ser tocado pelo jogador da outra equipa, marcando assim pontos.

Com este jogo, as crianças realizaram deslocamentos em corrida, bem como obedeceram a regras.



Figura 4: Imagens do jogo da barra do lenço

De modo geral, a visita de estudo correu muito bem. No dia anterior à mesma, trabalhou-se muito as regras e as crianças já conheciam minimamente o local, pois tinham visualizado algumas fotografias. De todas as regras trabalhadas apenas uma não foi cumprida com êxito, regra esta que consistia em as crianças não se podiam dispersar do grupo. Os alunos que não cumpriram esta regra foram o André, o Santiago, o Roberto, o Tadeu e o Leandro. À tarde, quando feita a autoavaliação, todas as crianças foram muito sinceras.

É de ressaltar que este contato com a natureza foi muito apreciado por todas as crianças, uma vez que a maioria não conhecia este local. Na realização das atividades as crianças revelaram-se muito empenhadas e com grande espírito de equipa e de competição. Em nenhum momento mostraram-se cansadas ou desinteressadas, o que foi deveras gratificante, pois fez-me ver que as atividades de cariz mais dinâmico são sempre mais apreciadas pelas crianças para a aprendizagem de certos conteúdos, em detrimento das de cariz teórico.

Foi um ótima experiência e um dia bem agradável para todos nós. Tivemos a oportunidade de passear, respirar ar puro para além de realizar alguns jogos tradicionais. Com mais tempo, teríamos desfrutado um pouco mais de cada jogo, e quem sabe realizado outros jogos. As crianças estavam a mostrar interesse, e como estávamos restritos ao tempo, por causa do autocarro, só podemos disfrutar de cada jogo uma ou duas vezes. Importa ainda referir que algumas crianças como a Isabel, a Marta e o Marco não participaram na visita de estudo, pois não se encontraram presentes neste dia.

12.1.3. Momento de Expressão Motora

No quarto dia de intervenção da semana intensiva, mais concretamente no dia 19 de abril de 2012, as crianças desfrutaram de uma aula de EF.

Segundo Schiller & Rossano (1990, p. 95) “as actividades motoras mais gerais desenvolvem os grandes músculos do corpo nomeadamente dos braços, das pernas e do tronco, e permitem às crianças desenvolver o domínio dos movimentos do corpo. À medida que as crianças dominam os movimentos dos corpos, a sua auto-estima vai aumentando. As experiências realizadas precocemente, de actividades que desenvolvem capacidades motoras gerais, estabelecem as bases para, pela vida fora, ter uma atitude positiva em relação ao exercício físico”. Consideram ainda que “o desenvolvimento das capacidades motoras específicas e gerais é um componente importante no curso da pré-primária”.

À semelhança de todos os dias, a aula teve início com o acolhimento. Após o mesmo, e como era dia de EF, as crianças dirigiram-se para o ginásio. Assim sendo, a aula teve início com um breve aquecimento. Realizou-se uma pequena corrida à volta do ginásio e em seguida as crianças foram dispostas em grande roda, onde me coloquei no centro a demonstrar alguns movimentos de aquecimento que tínhamos que fazer. As crianças imitavam-me numa sequência lógica (começando pelo aquecimento do pescoço e terminando nos tornozelos-Anexo XI).

Após o aquecimento foram feitas algumas atividades de perícia e manipulação com balões, tais como:

- Manter o balão no ar, com toques à vontade;
- Manter o balão no ar batendo com determinada parte do corpo;
- Percorrer distâncias batendo com determinada parte do corpo no balão;
- Deitados no chão, manter o balão no ar em batimento;
- Bater o balão alternadamente com o colega;
- Efetuar um percurso o mais rapidamente possível, mantendo o balão no ar.

Seguidamente, as crianças foram divididas em duas equipas e formaram duas colunas. Mantiveram o tronco fletido para frente e as pernas ligeiramente afastadas. Ao primeiro jogador de cada coluna foi entregue um balão. Dado o sinal de início, o primeiro jogador de cada coluna passava o balão por entre as pernas, entregando-o ao seu companheiro que se encontrava atrás. Os demais ao receber o balão passavam-no do mesmo modo. Ao chegar ao último jogador, este segurando-o, saía correndo e ocupava o lugar à frente da coluna. Assim sucessivamente. Neste jogo foram apresentadas outras variantes, ou seja, em vez de o balão ser passado por baixo das pernas, também foi passado por cima das cabeças, pelo lado direito ou esquerdo de cada coluna.

No final, foram feitos alguns alongamentos/relaxamentos com as crianças.

Esta foi uma atividade que permitiu trabalhar a área da Expressão e Comunicação e permitiu às crianças: aquecer; executar atividades de perícia e manipulação com balões; realizar jogos de passe entre elementos de uma mesma coluna de jogadores; e alongar.

É importante referir que, tendo estas atividades sido realizadas em contexto de aula de EF, estas tiveram como objetivo contribuir, ainda que parcialmente, para a adoção de hábitos e atitudes saudáveis para que se possa promover um bom desenvolvimento do corpo humano, tanto físico como mental.

Nesta aula, devido ao seu carácter pedagógico, as crianças tiveram contato com um leque alargado de experiências. As atividades desenvolvidas na aula de educação física tiveram como preocupação desenvolver nas crianças a individualização, sensibilidade, criatividade, comunicação e autonomia.



Figura 5: Imagens do Momento de Expressão Motora

Tendo como tema principal da semana a “Primavera”, e como ao longo da semana, e na minha planificação, tentei sempre trabalhar todas as áreas com este mesmo tema, a Expressão Motora não foi exceção. Assim sendo, optei pela utilização de balões coloridos em vez de bolas.

Esta foi uma atividade realizada com sucesso e que suscitou o interesse das crianças, apesar de existirem algumas situações que poderiam ter sido trabalhadas de outra forma e com maior detalhe, mas uma vez mais o tempo torna-nos muito pressionados. Talvez se tivesse reduzido o número de exercícios teria explorado melhor cada um deles.

12.2. O Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico – Análise e Reflexão de Situações Relacionadas com a Temática

Tabela 2- Síntese das Áreas/Domínios de Conteúdo das Atividades desenvolvidas no 1.º CEB

	"A Família"			"Sistema Digestivo"					"Sistema Excretor/Urinarío"		
	15 de outubro	16 de outubro	17 de outubro	5 de novembro	6 de novembro	7 de novembro	8 de novembro	9 de novembro	26 de novembro	27 de novembro	28 de novembro
Competências em Línguas											
Ciências Humanas e Sociais											
Ciências Físicas e Naturais											
Matemática											
Expressão Plástica											
Expressão Musical											
Cidadania											
Expressão Dramática											

12.2.1. A Roda dos Alimentos

Na intervenção de 5 a 9 de novembro de 2012, mais propriamente na semana intensiva da intervenção no 1.º CEB, abordamos principalmente a temática do "Sistema Digestivo", do tipo de texto narrativo, de regularidades e sequências de números. Estes temas encontravam-se presentes nas planificações da docente cooperante para este mesmo mês.

A prática pedagógica foi orientada segundo as seguintes áreas de conteúdo: Português, Matemática, Estudo do Meio, Cidadania, Expressão Musical, Expressão Plástica e Expressão Dramática.

Como competência foco, esta atividade pretendia "Desenvolver aptidões que permitam otimizar as suas capacidades e superar as suas fragilidades" e como competência associada "Desenvolver hábitos promotores de saúde, em termos de cuidados com a condição física, alimentação, postura corporal e prevenção de comportamentos de risco". Deste modo, pretendia-se que os alunos assumissem um espírito crítico, criativo e de abertura à mudança; desenvolvessem hábitos promotores de saúde; conhecessem normas de higiene alimentar; e reconhecessem a importância de posturas corretas do exercício físico e do repouso para a saúde.

Interessa-nos realçar a área de Cidadania, onde foram realizadas sobretudo atividade de estruturação, situando assim novas aprendizagens em relação a estruturas anteriores, mais concretamente em Estudo do Meio, e estabelecendo relações entre elas.

Segundo Maria Odete Valente (Referencial de Cidadania, 2010, p. 2) “educar para a cidadania é desenvolver a vontade de participar quando tudo parece convidar ao conforto, à indiferença e à preguiça”.

Os alunos tiveram a possibilidade de, fazendo ligação com Estudo do Meio, realizar atividades com a roda dos alimentos, de falar sobre a alimentação saudável e a importância do exercício físico. Deste modo, “em contexto escolar, Educar para a Saúde deve consistir em dotar as crianças e os jovens de conhecimentos, atitudes e valores que os ajudem a fazer opções e a tomar decisões adequadas, pois na maior parte dos casos a ausência de informação incapacita e/ou dificulta a tomada de decisão” (Referencial de Cidadania, 2010, p. 8).

No dia 7 de novembro de 2012, por volta das 14:15h, deu-se início à aula de Cidadania, onde em ligação com a área de Estudo do Meio e com o tema abordado, foram realizadas sobretudo atividades de estruturação. Os alunos, numa primeira fase, tiveram a possibilidade de construir um puzzle da roda dos alimentos. Para a construção deste mesmo puzzle, primeiramente foi distribuído pelas crianças peças e umas vinhetas sobre a categorização de cada grupo que constitui a roda dos alimentos. Os alunos com as peças do puzzle iam ao quadro, um a um, completar o mesmo. Após completa a roda dos alimentos, foi a vez dos alunos das vinhetas irem-nas colocar no respetivo grupo correto. Numa fase seguinte, através uma vez mais do diálogo, foi altura, de em grande grupo, falar sobre a alimentação saudável e a importância do exercício físico para a saúde.



Figura 6: Imagens da construção do puzzle da Roda dos Alimentos

Quanto ao desempenho dos alunos, no que diz respeito à atividade da construção do puzzle da roda dos alimentos e do diálogo, em grande grupo, sobre a alimentação saudável e a importância do exercício físico para a saúde, a grande maioria dos alunos atingiu sem quaisquer exceções todos os indicadores propostos, mas apenas consegui observar os alunos mais participativos, sendo estes a Carla, o Gustavo, o Gabriel, o Jorge, a Renata e o Romeu, pois esta já era uma temática do conhecimento de todos eles, logo mostraram grande interesse em demonstrar todo o seu conhecimento sobre a mesma

13. O Espaço Recreio: Um Momento de Atividade Física Para Crianças no Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

Descritas e analisadas as atividades curriculares desenvolvidas, farei o mesmo com as atividades extracurriculares desenvolvidas no espaço recreio.

Tendo em conta o objetivo deste relatório e a finalidade desta atividade, definiu-se como participantes desta algumas crianças das turmas do estágio pedagógico (15 crianças do pré-escolar e 17 crianças do 3.º ano de escolaridade), que participaram na atividade com a autorização dos encarregados de educação.

Esta atividade extracurricular teve como principal objetivo conhecer o quanto as crianças se movimentam no espaço e tempo de recreio, mais concretamente saber o número de passos que cada criança dá no espaço e tempo de recreio. Deste modo, em ambas as turmas foram utilizados pedómetros. Este é um aparelho que permite quantificar o número de passos realizados por cada uma das crianças.

Os participantes da atividade colocaram o pedómetro firmemente atado à cintura. Cada criança apenas utilizou o aparelho em um intervalo, de manhã ou na hora de almoço. O pedómetro era retirado apenas no final do intervalo e já na sala de atividades/aula.



Figura7: Imagens de ambos os recreios

Tabela 3- Contagem do número de passos realizado pelas crianças durante o tempo/espaço recreio

	Nome das crianças *	Número de passos		
		Recreio- Intervalo de manhã (10h30 min – 11h)	Recreio- Intervalo do almoço (12h30 min - 13h30 min)	
EB1/JI Cecília Meireles (EPE)	Rapazes	André	3650	
		Guido	2401	
		Gustavo	1528	
		Hélder	540	
		Hélio	3538	
		Leandro	3480	
		Lourenço	360	
		Roberto	596	
		Tadeu	2241	
		Salvador	1530	
		Santiago	5522	
		Média	1458	3328
	Raparigas	Isabel	630	
		Joana	630	
	Nádia	4290		
	Vânia	1701		
	Média	1701	1850	
EB1/JI de São Roque II – Canada das Maricas (1ºCEB)	Rapazes	Fábio	660	
		Gabriel	4530	
		Gonçalo	1426	
		Gustavo	420	
		Jorge	3000	
		Leonardo	6837	
		Luís	4035	
		Paulo	5220	
		Romeu	5469	
		Rui	120	
		Sérgio	4135	
		Média	2189	4543
	Raparigas	Ana	3330	
		Bruna	540	
	Carla	2605		
	Júlia	2520		
	Maria	3574		
	Renata	3238		
	Média	3166	1573	

* Os nomes apresentados na tabela abaixo são fictícios.

Passando agora à análise da tabela anterior, pode-se verificar que, no que diz respeito às crianças da EPE, e no que concerne ao intervalo da manhã, a única rapariga observada apresenta um maior número de passos, 1701 passos, enquanto os rapazes apresentam, em média, 1458 passos. Quanto ao intervalo da tarde, este tem o dobro do tempo do intervalo da

manhã e pode-se observar que foram os rapazes que realizaram, em média, mais passos (3328) do que as raparigas (1850).

Relativamente aos alunos do 1.º CEB, e no que diz respeito ao intervalo da manhã, tal como observado no pré-escolar, foram as raparigas que realizaram maior número de passos (3166), relativamente aos rapazes (2189), no mesmo período de tempo. Já no intervalo da tarde, novamente e tal como no pré-escolar, verificou-se que os rapazes realizam mais passos (4543) do que as raparigas (1573).

Assim sendo, e de um modo geral, verifica-se em ambos os casos que as raparigas apresentam-se mais ativas do que os rapazes durante a manhã. De tarde, esta situação inverte-se, ou seja, os rapazes tornam-se mais ativos do que as raparigas.

No que diz respeito aos dois níveis de ensino estudados, observa-se que os rapazes do 1.º CEB, apresentam-se sempre mais ativos, tanto no intervalo da manhã (2189) como no do almoço (4543), do que os rapazes da EPE.

No que concerne às raparigas, verifica-se que no intervalo da manhã, tal como se observou nos rapazes, são as raparigas do 1.º CEB as mais ativas (3166), contrariamente ao esperado, no intervalo do almoço esses valores alteram-se e são as raparigas da EPE que se apresentam mais ativas (1850).

Num estudo de Lopes *et al.* (2006) que tinha como objetivo caracterizar a atividade física das crianças no espaço recreio e comparar a mesma em relação aos géneros e às idades, concluiu-se que as crianças despendiam 50% do tempo de recreio em atividade física. Quanto à diferença entre géneros, verificaram que os rapazes passavam mais tempo em atividade física normal e intensa do que as raparigas. Importante será referir que o estudo tinha como amostra 131 raparigas e 140 rapazes com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos de idade e chegaram a esses resultados utilizando acelerómetros (Lopes, Santos, Lopes, *et al.* 2012).

PARTE II: O ESTUDO COMPLEMENTAR AO ESTÁGIO - O CONTRIBUTO DA ATIVIDADE FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Capítulo V – Revisão de Literatura

14. Atividade Física

14.1. Conceito de Atividade Física

O conceito de atividade física não é consensual entre os diversos autores especialistas nesta área, uma vez que são diversas as suas interpretações e significados.

A World Health Organization [WHO], (1997), define-a como sendo a totalidade dos movimentos realizados diariamente, que engloba o trabalho, o divertimento, o exercício e as atividades desportivas.

Apesar de não haver consenso na literatura acerca da definição de atividade física pela qual alguns autores se regem é a apresentada por Caspersen (1985, *cit. in* Mota, 1999), que a define como sendo qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos que resulte em gasto de energia.

A atividade física é uma prática que está presente em diversos momentos das nossas vidas, desde o trabalho, escola, tempo livre, etc. Deste modo, esta poderá ser entendida como atividades muito diversificadas e com diferentes níveis de desempenho, como por exemplo jogar futebol, fazer caminhadas, saltar, correr, entre outras.

Neste sentido, Fernandes (2002) menciona que a definição de atividade física engloba tudo o que implique deslocamento, seja nas tarefas do dia-a-dia, no trabalho, nos tempos livres ou nas atividades desportivas.

Muitos são os autores que consideram que os momentos mais propícios para se promover e adquirir hábitos de atividade física são na infância e na juventude. Visto que, é nestes períodos das nossas vidas que ganhamos hábitos de atividade física, que irão permanecer até à idade adulta. Pode-se então assumir que, adultos menos sedentários e mais saudáveis serão aqueles que em criança adquiriram hábitos de atividade física e mantiveram-nos enquanto adultos. Do mesmo modo, Martín (2003) sustenta que adolescentes mais ativos têm mais possibilidades de se tornarem adultos mais ativos.

O mesmo confirma-nos as autoras Fernandes e Pereira (2006, p. 39) ao afirmarem que “a noção de que a actividade física regular assume papel relevante na promoção de um estilo de vida saudável e de que níveis elevados de actividade física durante a infância e juventude aumentam a probabilidade de uma participação similar quando adultos são consensuais”.

A principal função da atividade física na infância, não é a de prevenir doenças mas sim de proporcionar um crescimento normal e saudável das crianças, bem como fazer com que estas adquiram hábitos para a prática de atividade física que as acompanhe ao longo de toda a vida.

A atividade física e o exercício físico são termos utilizados muitas vezes para se referir ao mesmo, visto possuírem o mesmo significado. Maia e Lopes (2002, p. 45) dizem-nos exatamente o contrário, ao afirmar que estas duas palavras devem ser entendidas de formas diferentes. Uma vez que, consideram o exercício físico como uma subcategoria da atividade física. É considerado como uma atividade física “planeada, estruturada, repetitiva que resulta em melhoria ou manutenção de uma ou mais facetas de aptidão física”.

Quanto à atividade física, os autores supracitados consideram que esta “engloba qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos que resulte num aumento de gasto energético relativamente à taxa metabólica de repouso” (2002, p. 45), não dando qualquer importância ao tipo de atividade nem ao contexto onde esta é realizada.

Ao praticar-se atividade física, devemos ter em conta algumas variáveis, tais como a duração, a frequência, a intensidade e o tipo (Maia & Lopes 2002).

De igual modo, Silva (2006, p. 128) relembra-nos que “ (...) na selecção e programação das actividades física, deve ter-se em consideração três aspectos fundamentais:

- O tipo de actividade a praticar deve ser do agrado da pessoa;
- O tipo de esforço (suave, moderado ou intenso) a despende deve estar em concordância com os índices de condicionamento físico da pessoa;
- A orientação técnica (actividades em clubes e academias: professores e monitores; actividades domesticas: folhetos ou vídeos dos equipamentos a utilizar) ”.

Segundo alguns estudos realizados em Portugal, verificou-se que comparando meninos e meninas, de todas as faixas etárias (entre os 10 e os 18 anos de idade), são os meninos que apresentam maior índice de adesão à atividade física. No que diz respeito aos níveis de atividade física realizada em momentos de lazer, e segundo estudos efetuados a crianças de 10

anos de idade, observou-se que os meninos apresentam índices de atividade física superiores aos das meninas.

Já em testes realizados com acelerómetros, a indivíduos entre os 8 e os 16 anos de idade, os autores dos estudos concluíram que os meninos são mais ativos do que as meninas, verificando ainda alguma decadência no que diz respeito à atividade física com o avançar da idade, principalmente nas meninas.

Lopes (1997) considera que algumas atividades são mais ligadas ao sexo feminino, sendo estas: o ajudar em casa, ajudar nas compras, escrever, ler, dançar e estudar. Pelo contrário, o mesmo autor refere como atividades mais ligadas ao sexo masculino atividades relacionadas com o descanso, os jogos de consolas e de computador, ver televisão e praticar desporto.

É certo que com as novas tecnologias cada vez mais observamos um sedentarismo crescente nas crianças, uma vez que estas ficam imóveis em frente aos computadores e às televisões, em grande parte do tempo. Estes acontecimentos devem-se muitas vezes ao simples facto de os pais não poderem dar a atenção devida aos filhos, não se interessarem ou então por não haver espaços propícios para a prática de atividade física junto das suas residências. Contudo, o último ponto não deverá ser o mais preocupante, visto existir sempre um pequeno parque infantil ou um parque florestal numa cidade. Poderá ser um pouco distante mas é mais importante a saúde da família e principalmente das crianças, visto que serão elas que mais tarde irão transmitir uma cultura de vida saudável.

Foi realizado um estudo por Wang, Pereira e Mota (2005b) com o objetivo de conhecer e comparar níveis de atividade física habitual e a relação da aptidão física e saúde entre crianças chinesas e portuguesas. A amostra do estudo era composta por 264 crianças portuguesas, com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos, e por 317 crianças chinesas, com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos. Como instrumentos, foram utilizados o teste *Fitnessgrame* e um questionário anónimo, preenchido durante as aulas de educação física.

Através deste estudo, os autores puderam observar que fatores como a altura, o peso e o índice de massa corporal (IMC) das crianças aumentam com a idade em ambos os países. Mas para crianças com a mesma idade, a altura, o peso e o índice de massa corporal dos rapazes portugueses foi mais elevado que o dos rapazes chineses e que o IMC das raparigas portuguesas foi maior do que o das raparigas chinesas.

Mencionam ainda que 22,1% das crianças chinesas e 27,3% das crianças portuguesas apresentavam excesso de peso e que 6% das crianças chinesas e 6,8% das crianças portuguesas sofriam mesmo de obesidade.

Deste modo, e segundo estes resultados do estudo, consideraram preocupante o estado atual e futuro da saúde destas crianças, uma vez que um dos principais problemas relacionado com a obesidade infantil é a persistência da mesma na vida adulta, sendo provável que uma criança obesa se torne num adulto obeso (Wright *et al.*, 2001, *in* Wang, Pereira e Mota, 2005b).

Na atividade física será necessário ter-se em conta outros conceitos essenciais, tais como: a aptidão física e o movimento.

A aptidão física, de acordo com Pate (1988, *cit. in* Lemos, 2012, p. 24) “ (...) é um estado caracterizado pela capacidade em executar atividades diárias com vigor e evidenciar traços ou características que estão associados ao risco reduzido de desenvolvimento prematuro de doenças designadas de hipocinética, i.e. aquelas que estão relacionadas com a inatividade física.”

Silva (2002, p. 79) partilha da mesma conceção, considerando a aptidão física como sendo “ (...) um conjunto de atributos capazes de permitir à pessoa a realização de múltiplos movimentos corporais com vigor e vivacidade a diferentes graus de dificuldade, sem ocorrência de fadiga excessiva e com energia suficiente para fazer face às exigências da vida quotidiana, na resolução de situações de emergência e na satisfação das necessidades de tempo e lazer, combatendo a hipocinésia e as doenças dela resultantes, dando um renovado sentido de alegria à vida”.

Já autores como Maia e Lopes (2002, p. 58), consideram, por um lado a aptidão física como “ (...) uma matéria de carácter eminentemente pedagógico fraccionando as posições sobre a avaliação em torno da saúde e da performance”, e por outro, como sendo algo que “ (...) conduz-nos à fronteira da psicometria para estabelecer relações lógicas e coerentes entre a definição operacional de aptidão física e a sua avaliação concreta a partir de um conjunto parcimonioso de testes de validade reconhecida”.

A aptidão física pode ainda ser encarada em dois contextos, o da saúde e o da performance. Relativamente à aptidão física para a saúde, esta relaciona-se com atividades físicas realizadas com certo vigor. Já no que diz respeito à aptidão física associada à

performance, esta relaciona-se com atividades que exijam empenho por parte dos músculos, por exemplo em competições desportivas.

Quanto ao movimento, a sua importância no desenvolvimento de qualquer indivíduo é fulcral e remete-nos para o conceito de atividade física.

Nas crianças, a atividade física é em grande parte simples e natural, tomando por vezes a forma de jogo. Assim sendo, muitas das atividades realizadas pelas crianças são praticadas através do movimento.

Gallahue (2002, p. 49) menciona que “ (...) o desenvolvimento motor e perceptual das crianças não deve ser deixado ao acaso. As crianças seguem uma progressão desenvolvimental na aquisição das suas competências motoras que não é muito diferente das progressões desenvolvimentais encontradas no seu desenvolvimento cognitivo e afectivo (...)”. Importante será referir que as competências motoras podem ser adquiridas em qualquer fase do desenvolvimento da criança, e não só na infância, contudo essas podem ser adquiridas de forma deficiente, ocasionando “medos e receios” não só perante a atividade física mas também perante os seus colegas, pois “ (...) o medo de se magoar e o medo da troça e da rejeição dos seus pares são ansiedades bem reais que contribuem fortemente para dificultar a aprendizagem de competências motoras depois da infância (...)” (Gallahue, 2002, p. 50).

O movimento constitui então um elemento essencial da experiência de aprendizagem. Howard Gardner (1983 *cit. in* Hohmann & Weikart, 1997, p. 625) define movimento como “a capacidade de uma pessoa controlar as atividades do seu corpo e segurar objetos com perícia”.

Desde muito cedo, as crianças, em idade pré-escolar, “ (...) movimentam-se com perícia crescente e exibem uma habilidade, recentemente descoberta, sem saber adaptar os próprios movimentos à brincadeira e às intenções (...) as crianças constroem a sua compreensão do mundo físico e social através das ações diretas e das experiências que vivem com o seu corpo e os seus sentidos ” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 626).

Condessa (2012, p. 106) vem defender que “a «educação» e o «movimento» caminham lado a lado nas primeiras idades das crianças. O estudo do movimento humano e das suas formas de utilização educativa é fruto de uma evolução dos domínios de conhecimento científico da educação física.” Do mesmo modo, Wiertsema (1999) afirma que é vital o ser humano manter-se em movimento, uma vez que sem este adoecemos e morremos. Movimento é sinónimo de vida, é através dele que temos contacto e até conhecimento de nós, dos outros e do que nos rodeia.

São bem visíveis os benefícios corporais que a atividade física nos traz, desde a diminuição do peso, o aumento da massa muscular, na maior capacidade cardiovascular, para referir os mais comuns. Do mesmo modo, a atividade física também nos traz benefícios psicológicos, tais como a sensação de uma certa liberdade, tranquilidade ou até mesmo de relaxamento.

14.2. A Inatividade Física e o Sedentarismo na Atualidade

A nossa sociedade está cada vez mais sedentária e privada de experiências de movimento e aventura lúdica. As crianças de hoje em dia renderam-se às novas tecnologias e a todas as facilidades que a modernização possibilitou. Assim, há que dar especial atenção ao estado de condições biológicas do corpo e à importância da Educação através da Motricidade, criando condições que tornem possível a efetuação de tais práticas, evitando assim crianças inativas e sedentárias.

Atualmente, as crianças têm sido um pouco privadas de espaços onde possam brincar livremente, quer nos seus tempos livres ou de lazer. Em outras alturas, a rua era um bom local para o desenvolvimento motor das crianças. Nos dias de hoje, com o aumento da criminalidade e do trânsito de automóveis este mesmo espaço tem sido pouco utilizado (Pereira, 2006). Esse fenómeno também ocorre devido ao facto de muitas crianças viverem em apartamentos de urbanizações onde não há muito espaço para a criança brincar e se expressar livremente.

A prática desportiva depende, entre outros fatores, do tempo despendido na deslocação para uma instalação ou local adequado para a prática da mesma. Este é um fator muito importante para a criança, uma vez que se existir num bairro condições para a prática de vários desportos, os pais não terão que se preocupar com o tempo despendido com tais deslocações.

Segundo Neto (2009, pp. 25-26) “todos os estudos demonstram que as crianças preferem brincar no exterior, mas devido aos constrangimentos existentes, principalmente nos grandes centros urbanos, elas passam mais tempo em actividades lúdicas dentro de casa”.

Todas estas razões supramencionadas, juntamente com “ (...) as novas tecnologias e o tipo de actividades profissionais actualmente desenvolvidas não favorecem modos de vida muito activos, antes contribuem para um maior sedentarismo das populações (...) ” (Fernandes & Pereira, 2006, p. 40).

Neto (2009) afirma que para se alterar os estilos sedentários adotados por muitas crianças, nos dias de hoje, não se pode somente alterar de forma moderada as características físicas dos espaços urbanos, escolares ou residenciais. Deve-se antes criar “ uma nova filosofia política e atitude cultural na organização e planeamento sustentável do uso do espaço e tempo entre a vida familiar, laboral, escolar e comunitária” (p. 21).

Segundo Petrica *et al.* (2005) a sociedade moderna, cheia de novas tecnologias, veio alterar os modos e o estilo de vida dos cidadãos, implicando uma redução substancial no esforço físico. Fruto desta evolução tecnológica, as crianças cada vez menos recorrem à prática de exercício físico quer na escola quer nos seus tempos livres, ocupando-se, e passando cada vez mais tempo jogando computador, vendo televisão, navegando na internet, etc.

Mas a verdade é que, tal como nos diz Neto “as crianças continuam a brincar como sempre o fizeram ao longo da história da humanidade. Só que hoje brincam de maneira diferente. As novas tecnologias e os cenários de espaços virtuais são muito sedutores para actividades centralizadas na paisagem do uso visual e manual” (2009, p. 21).

Pode inferir-se que as crianças recorrem, cada vez mais às novas tecnologias, uma vez que os pais passam cada vez mais tempo fora de casa, o que faz com que “ (...) por razões de segurança e pela falta de apoio da comunidade, um crescente número de crianças vê limitado e/ou reduzido o tempo de participação em actividades não estruturadas na sua vizinhança (na sua rua ou bairro) ” (Lopes *et al.*, 2012, p. 67). Deste modo a criança vê-se “obrigada” a ocupar o seu tempo com actividades mais sedentárias.

A principal preocupação dos pais é que os filhos se preparem para o futuro e para os desafios que se irão apresentar. Assim sendo, cada vez mais as crianças são pressionadas para se preocuparem mais com fatores relacionados com os estudos, de modo a alcançarem bons resultados escolares. Deste modo, o tempo dedicado às brincadeiras será cada vez menor e o conceito de tempo livre deixa de ter espaço na vida das crianças.

Os pais têm uma real importância no processo de crescimento dos seus filhos, logo estes devem ter como obrigação procurar locais adequados, surgirem oportunidades ou até mesmo disponibilidade, para que as crianças possam viver experiências físico-motoras.

Quando se fala em tempos livres da criança, referimo-nos a momentos do dia em que as mesmas não se encontram na escola, logo cabe aos pais e/ou família encontrar soluções para que as crianças se distraiam nestes períodos de tempo.

Tal como os tempo livres, o lazer enquadra-se no tempo que a criança despende fora do seu horário (escolar e atividades complementares) e este é definido, segundo Dumazedier (2000, p. 34), como o “ (...) conjunto de ocupações a que o indivíduo se pode entregar de livre vontade, quer para repousar, quer para se divertir, quer para desenvolver a sua informação ou a sua formação desinteressada, a sua participação social voluntária ou a sua livre capacidade criadora, depois de se ter libertado das obrigações profissionais, familiares e sociais.

Num estudo realizado por Wang, Pereira e Mota (2005b), verificou-se que as crianças não recorrem à participação em atividades físicas, principalmente por motivos socioeconómicos, isto porque muitas crianças referiram que as suas escolas e a própria comunidade não oferecem espaços e equipamentos que possam ser usados depois das aulas.

14.3. Atividade Física e Saúde - Hábitos de Vida Saudável

É incontestável a importância da atividade física e desportiva para uma vida saudável da população mais jovem. A sua prática, de forma regular, uma boa alimentação e uma vida sem substâncias prejudiciais para a saúde irão proporcionar resultados positivos para todo o nosso organismo.

Para além da atividade física proporcionar um crescimento normal e saudável, irá permitir também hábitos de vida saudáveis, podendo prolongar-se por muitos anos.

Bento (1998) menciona que existe uma relação entre o desporto e a saúde. Esta relação deve-se não só aos conceitos de saúde e doença, mas também ao papel que se atribuí à prática desportiva na promoção de estilos de vida saudáveis.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (1986, p. 1), “para atingir um estado de completo bem-estar físico, mental e social, o indivíduo ou o grupo devem estar aptos a identificar e realizar as suas aspirações, a satisfazer as suas necessidades e a modificar ou adaptar-se ao meio. Assim, a saúde é entendida como um recurso para a vida e não como uma finalidade de vida; A saúde é um conceito positivo, que acentua os recursos sociais e pessoais, bem como as capacidades físicas”.

De acordo com a Direção Geral da Saúde (2007), a atividade física regular traz-nos algumas vantagens, tais como:

- Redução do risco de morte prematura;
- Redução do risco de morte por doenças cardíacas ou AVC;

- Redução do risco de se vir a desenvolver doenças cardíacas, cancro do cólon e diabetes do tipo 2;
- Ajuda na prevenção/redução da hipertensão;
- Ajuda a controlar o peso;
- Ajuda na prevenção/redução da osteoporose, reduzindo o risco de fratura do colo do fémur nas mulheres;
- Redução do risco de desenvolver dores lombares e dores nos joelhos;
- Ajuda no crescimento e manutenção de ossos, músculos e articulações saudáveis;
- Promoção do bem-estar psicológico, reduzindo o *stress*, ansiedade e depressão;
- Ajuda na prevenção e controlo de comportamentos de risco (tabagismo, alcoolismo, toxicofilias, alimentação não saudável e violência), especialmente em crianças e adolescentes.

No que concerne às crianças, a atividade física proporciona diversos benefícios físicos, sociais ou mentais, para a saúde, uma vez que crianças mais ativas fisicamente apresentarão melhores resultados escolares. Também a realização de jogos e de atividades em grupo/equipa, vão promover, de forma positiva, uma boa integração social, facilitando assim o desenvolvimento das capacidades sociais das crianças.

De igual modo, Silva (2012, p. 45) vem-nos demonstrar, uma vez mais a importância da atividade física regular, considerando que esta “ (...) traz benefícios para a saúde a vários níveis: ajuda a controlar o peso e a prevenir/tratar a obesidade, diminuindo a gordura corporal, principalmente a gordura abdominal; ajuda a desenvolver a massa muscular; contribui para que o músculo cardíaco melhore a sua «performance»; previne e ajuda a melhorar a hipertensão arterial; melhora a composição do sangue; diminui a infertilidade feminina; aumenta a massa óssea, o tónus muscular e a mobilidade; promove um crescimento harmonioso; diminui a ansiedade e a depressão; melhora a função cognitiva e a autoestima; e diminui o aparecimento de diferentes tipos de cancro”.

Quando se fala em inatividade física e atividade sedentária, apesar de parecerem conceitos opostos, muitas vezes torna-se difícil distingui-los. “Neste contexto, torna-se difícil de discriminar inatividade física de comportamento sedentário, mas, se tomarmos como critério o dispêndio energético, podemos assumir que as atividades que apresentam baixos níveis de dispêndio energético (como por exemplo, ver televisão, trabalhar no computador, ou jogar jogos eletrónicos) podem ser indicadores de comportamentos sedentários” (Mourão-Carvalho *et al.*, 2012, p. 34).

Nos dias que decorrem, verifica-se cada vez mais que as crianças apresentam estilos de vida muito sedentários, praticando pouca ou nenhuma atividade física, para além de se alimentarem de forma pouco saudável, contribuindo assim para um aumento da prevalência de obesidade. Deste modo, crê-se que “o aumento da obesidade é resultado de um desequilíbrio entre ingestão calórica e gasto energético, sendo uma consequência de mudanças nos padrões alimentares, ou dos níveis de atividade física” (Mourão-Carvalho *et al. in.*, 2012, p. 35).

Nos casos de excesso de peso, um controle e preocupação em relação à alimentação por si só não chega, é importante associar também uma vida ativa, ou seja, com prática de uma atividade física regular. Portanto, a prática de atividade física, em conjunto com uma boa alimentação, são dois suportes indispensáveis para a promoção da saúde e para a prevenção de doenças.

Kalish, em 1996, já realçava que duas em cada cinco crianças, entre os cinco e os oito anos de idade, eram obesas, apresentavam elevados níveis de pressão arterial e colesterol e eram muito pouco ativas. Referia ainda que metade das crianças não praticava atividade física suficiente, e que crianças com menos de dez anos de idade gastavam mais tempo (o dobro) a ver televisão do que em brincadeira. E esta tendência acentuou-se até à atualidade.

Posto isso, será extremamente importante que a escola não deixe de promover a prática de atividade física, “ (...) sabendo que na medida em que os níveis de atividade física decrescem, aumentam os índices de obesidade infantil e o aumento de ocupação de tempos livres de carácter sedentário” (Silva, 2012, p. 47).

Num estudo realizado, Wang, Pereira e Mota (2005b) verificaram que, em muitas escolas, as crianças continham poucos conhecimentos no que diz respeito aos benefícios da atividade física para a saúde. Um ano mais tarde, e após uma intervenção, constataram que as crianças não só tinham melhorado os seus conhecimentos e atitudes em relação à saúde, como também melhoraram a sua prática de atividade física.

No que concerne à Educação para a Saúde, esta tem como objetivo primordial alterar o comportamento das pessoas. Importa referir que essa será bem-sucedida se as pessoas estiverem bem informadas acerca da sua importância.

Keith Tones e Sylvia Tilford (*cit. in* Carvalho, 2006, p. 30) definem a Educação para Saúde como sendo “ (...) toda a actividade intencional conducente a aprendizagens relacionadas com a saúde e doença [...], que produz mudanças no conhecimento e

compreensão e nas formas de pensar. Pode influenciar ou clarificar valores, pode proporcionar mudanças de convicções e a atitudes; pode facilitar a aquisição de competências; pode ainda conduzir a mudanças de comportamentos e estilos de vida”.

Os Ed/Prof fazem parte do “grupo de interesse” definido por Carvalho (Carvalho, 2006) que trabalham na área da educação para a saúde, mas que têm a sua própria definição do conceito. Estes através das competências cognitivas e sociais dos alunos, fazem com que os mesmos alterem os seus comportamentos, adotando um estilo de vida mais saudável.

Num estudo realizado por Wang, Pereira e Mota (2006, p. 148) conclui-se que as crianças encontram-se mais vulneráveis à prática de comportamentos que podem colocar a sua saúde em risco. Deste modo, consideram que “a escola é um espaço essencial para estabelecer e desenvolver padrões de comportamento, e os programas de saúde na escola podem fornecer desde cedo às crianças o conhecimento para prevenirem e diminuírem comportamentos pouco saudáveis. O Governo, os Conselhos de Escola, os educadores ligados à saúde e os professores de educação física podem desempenhar um papel activo no desenvolvimento de uma boa condição física das crianças ao longo do seu percurso escolar”.

Importante será alertar que a prática de atividade física não traz apenas benefícios, esta também poderá trazer alguns malefícios, principalmente para quem não respeita algumas regras fundamentais. Engana-se quem pense que estes malefícios só acontecem a atletas de alta competição. A verdade é que são mais frequentes nestes atletas, mas ocorrem também em praticantes de atividades de lazer, onde surgem por vezes lesões musculares que advém de uma prática incorreta.

14.4. Atividade Física e a Educação da Criança

Desde muito cedo as crianças são motivadas para a prática de atividade física e/ou desporto, quer seja através da família ou das instituições desportivas. Também são motivadas por todo um espaço escolar; pelos amigos, da escola e/ou vizinhos; pela televisão, sobretudo com os programas desportivos, etc.

De acordo com Neto (1994), é fundamental para a criança o contexto social onde está inserida, pois será uma referência indispensável no que diz respeito à criação de motivações, valores e normas de conduta, tanto na prática de atividades motoras como lúdicas.

É importante que as crianças pratiquem atividade física, não só para melhorar a sua forma física mas também por questões relacionadas com a saúde, com a socialização, com a escola e também por ser uma atividade que se encontra ligada ao bem-estar (Serrano, 2003).

Neto (1994) salienta que é importante proporcionar atividades físicas organizadas às crianças, de modo que as suas capacidades e habilidades motoras se possam desenvolver. O mesmo autor defende ainda que a atividade física regular contribui com imensos benefícios para o desenvolvimento, quer ao nível do crescimento físico e do desenvolvimento das capacidades físico motora, quer da criação de novas amizades e valorização da autoestima.

Para Ribeiro (1999, p. 55), é de extrema importância que “o desenvolvimento global e contínuo do educando surja como a finalidade essencial da educação, pelo que a aprendizagem escolar – na sua estrutura, conteúdo, e sequência – deve estar condicionada àquele, não só contrariando mas sobretudo promovendo este desenvolvimento”.

Desde a sua conceção, o indivíduo adquire, ou aprende diversas funções motoras que levarão o organismo a atingir a maturidade. Através do seu próprio movimento, a criança vai desenvolvendo os seus processos motores. O corpo é o meio primordial de que a criança se serve para tomar conhecimento do mundo. Como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 58) “o corpo que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento e de cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem”.

Deste modo, e uma vez que a criança se vai desenvolvendo a nível motor, “ (...) a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício de motricidade global e também da motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu corpo” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 58).

14.4.1 Os Agentes Educativos

14.4.1.1. O Papel das Escola e dos Educadores/Professores

Uma vez que grande parte das crianças, hoje em dia, frequenta a escola, e sendo este o local onde passam grande parte do seu dia, esta surge como o local adequado para se poder, desde logo, promover hábitos de vida saudáveis nas crianças.

Lucas, Pereira e Monteiro (2012, p. 154) defendem que “ (...) é na idade escolar que as crianças adquirem interesses e hábitos que se podem vir a manter na idade adulta, tendo aqui o professor um papel importante na forma como pode estimular os seus alunos a adquirirem estes hábitos, assumindo um papel impulsionador e dinamizador. A escola torna-se assim um veículo de extrema importância para que as crianças possam ter contacto com o desporto e com a atividade física, procurando assim, melhorar o seu nível de competências físico-motoras e de socialização e suas implicações psicológicas da construção da personalidade”.

Atualmente, verifica-se que os jovens estão cada vez menos ativos, aumentando assim em demasia o seu peso. Deste modo, há que promover o exercício físico e/ou o desporto nos mesmos. Para tal, considera-se que “as escolas têm a oportunidade única de providenciar exercício físico adequado para todos os jovens, em igualdade de circunstâncias, através de programas oficiais de educação física, como também através de programas desportivos escolares e iniciativas desportivas ou actividades físicas após o horário escolar” (DGS, 2007, p. 5).

A verdade é que alguns educadores e professores encontram-se pouco envolvidos em atividades de promoção para a saúde. Muitas vezes relegam esta mesma responsabilidade para responsáveis vindos do exterior, ou seja, criam-se colóquios e/ou palestras dirigidas tanto a alunos como aos pais, pois sentem-se pouco à vontade em abordar esta mesma temática (Mendes, 2004). Deste modo, tal como nos refere Navarro (1991), a escola que se limita a dar aulas ou a desenvolver palestras sobre a saúde, nunca será uma verdadeira escola promotora de saúde.

Marivoet (1998) menciona que a escola é a instituição onde a socialização desportiva melhor se tem expressado. Para a maioria das crianças, o espaço da prática desportiva situa-se principalmente na escola, através da disciplina de EF, sendo que uma pequena parte situa-se em clubes ou em outras instituições desportivas.

Quanto aos Ed/Prof que lecionam EF, estes têm a árdua tarefa de proporcionar às crianças atividades de enriquecimento do património motor e cultural, nunca deixando de ter em consideração os domínios de desenvolvimento quer individuais quer coletivos (Condessa, 2009).

A autora supramencionada considera ainda que “a escola, através das áreas das expressões (artística e físico-motora), propõe-se assegurar a educação do movimento, pela

recreação e expressão, a todas as crianças da educação básica e prepara-as para aprenderem a ocupar os seus tempos livres, na participação em actividades recreativas de índole artística ou desportiva” (p. 39).

Também Carneiro (2006) afirma que a escola dota as crianças de experiências motoras e de jogo, independentemente do nível de habilidade das crianças, fazendo com que estas criem o gosto pela prática de actividades físicas e desportivas, transformando-as assim em rotinas que se deseja que a criança adquira para toda a vida, tendo em conta os seus benefícios.

Através da disciplina de EF, a escola torna-se imprescindível na transmissão de aprendizagens e práticas de actividades físicas saudáveis, nos seus alunos, criando atitudes favoráveis à sua prática (Duarte, 1991). A escola deverá então preparar os alunos para se inserirem na sociedade, criando condições para que estes sintam que há espaço para todos e não só para aqueles que possuem maior talento, através de actividades físicas diversas.

Deste modo, além da transmissão de aprendizagens relativas a actividades físicas saudáveis, torna-se fulcral a escola dotar os alunos de competências pessoais e sociais para que estes não se envolvam em relações de agressividade com os seus pares, o que como nos diz Condessa (2009, p. 37) “prejudica o desenvolvimento das suas capacidades e aptidões para a prática de qualquer actividade física, sociocultural, artística e desportiva. Assim sendo realçamos, que a escola, enquanto instituição por onde passam obrigatoriamente todas as crianças, terá um papel cada vez mais decisivo na educação infanto-juvenil”.

É neste sentido que Pires (2002) refere que tanto às escolas como aos seus docentes, compete-lhes inculcar nos seus alunos hábitos de vida saudáveis que permaneçam ao longo de toda a vida. Deverão também preparar os jovens para serem ativos na construção do seu futuro, visto que a escola para além de preparar os alunos para o mundo de trabalho, prepara-os também para o mundo em geral.

14.4.1.2. O Papel da Actividade Física Curricular

A actividade física é uma questão de educação, onde a escola é apontada como um dos locais de eleição para desenvolver estratégias de educação para a saúde e de promoção de actividade física. Assim a escola, enquanto espaço educativo, deverá garantir actividades estimuladoras e organizadas para que haja sucesso educativo (Neto, 1994).

Segundo Lima, Albuquerque e Resende (2012, p. 171), “definir Educação Física vai além da mera prática regular e periódica de se fazer exercícios (ou desporto)”.

Rocha e Pereira (2006, p. 166) defendem também que “durante a frequência escolar não se pode perder a oportunidade para promover, de uma forma conhecedora e empenhada, a prática de exercício físico regular, já que é no decorrer deste período que se instalam grande parte dos hábitos morbidogénicos”.

Cabe à disciplina de EF incutir hábitos e atitudes para que se possa promover um desenvolvimento saudável do corpo humano, tanto corporal como mental (Lima, Albuquerque & Resende, 2012).

É na aula de EF, graças ao seu carácter pedagógico, que os alunos têm contato com um variado e vasto conjunto de experiências. De salientar que não deverá preocupar-se apenas com o sucesso e desempenho dos alunos, embora este seja um dos principais papéis da educação para o desporto, pelo contrário, deverá preocupar-se em desenvolver nas crianças a individualização, sensibilidade, criatividade, comunicação e autonomia.

Condessa (2008, p. 350) refere que “é da articulação entre o desenvolvimento global da motricidade, realizada na Educação Motora, com o desenvolvimento motor específico, realizado através das actividades desportivas praticadas na E.F. nos 2º, 3º Ciclo e Secundário, que a Educação Física no 1º Ciclo joga um papel crucial. De facto, neste período o desenvolvimento das qualidades físicas e das aprendizagens motoras fundamentais devem ser garantidas em harmonia, numa perspectiva de educação global e específica da criança, potencializando a sua capacidade de adaptação, valorizando as suas expectativas e privilegiando a formação de hábitos e de atitudes”.

Reconhece-se o papel privilegiado e insubstituível da disciplina de EF, uma vez que muitas crianças não possuem outras oportunidades de realizar actividades físicas organizadas e regulares senão nestas mesmas aulas de EF. Deste modo, “a criação de um clima de trabalho que dê sentido ao esforço e prazer à superação desenvolverá nos alunos uma atitude positiva face à actividade. A aliança harmoniosa das componentes cognitivas, afectivas e operatórias, do saber, do querer e do ser capaz são, quanto a nós, as bases em que se edificam a adesão de um estilo de vida activo” (Matos & Graça, 1993, p. 22).

Gomes (1998), vem afirmar que não cabe só à escola e à disciplina de EF a função de educar e de formar. Mas, é da mesma opinião de que é apenas no meio escolar que algumas crianças têm a oportunidade de ter contacto com a actividade física organizada.

Tanto a qualidade como a diversidade das oportunidades da prática de atividade física nas escolas, desde o início do ensino básico, em muitos casos irão influenciar os comportamentos futuros das crianças, uma vez que são poucos os que praticam atividade física em clubes desportivos. Note-se que as atividades motoras e espontâneas das crianças, tais como as brincadeiras e jogos realizados no recreio escolar, têm vindo a diminuir, devendo-se esta diminuição à falta de materiais e condições do recreio, ao aumento do sedentarismo por parte das crianças, ou até mesmo por dificuldades de socialização (Condessa, 2008).

A Carta Internacional da Educação Física e do Desporto da Unesco (1978), no artigo 2º, torna bem clara a importância da educação física e do desporto na educação, referindo que,

“2.1 A educação física e o desporto, elementos essenciais da educação e da cultura, devem desenvolver as aptidões, a vontade e o auto controlo das pessoas humanas e contribuir para a sua inserção social.

2.2 Ao nível individual, a educação física e o desporto contribuem para a preservação e a melhoria da saúde, para uma sã ocupação dos tempos livres e permitem às pessoas resistir melhor aos contrastes da vida moderna. Ao nível social, enriquecem as relações sociais e desenvolvem o desportivismo (“fair play”), indispensável à vida social, para além do próprio desporto.

2.3 Qualquer sistema global de educação deve reservar para a educação física e o desporto o lugar e a importância necessários ao estabelecimento do equilíbrio e reforço das relações entre as atividades físicas e os outros elementos de educação”.

De acordo com Botelho e Duarte (1999), a disciplina de EF tenta proporcionar aos alunos uma certa formação desportiva, aumentando as suas capacidades motoras e através do movimento despertando alegria e prazer.

Atualmente, a EF é uma disciplina curricular, logo obrigatória em todos os níveis de ensino, desde a EPE até ao fim do Ensino Secundário. Os seus benefícios são muitos, e estão comprovados em variados estudos científicos, visto proporcionar principalmente ganhos significativos ao nível do desenvolvimento físico, psicológico e social das crianças.

Segundo Rocha e Pereira (2006, p. 165), “motivar e encorajar as crianças e adolescentes a participarem e a manterem uma actividade física necessária para a obtenção de um bom nível de aptidão física deve ser um dos objectivos da Educação Física”. Ainda assim,

mesmo que as crianças já se apresentem, geralmente, motivadas para a prática de atividade física, a EF tem objetivos específicos de aprendizagem e de aperfeiçoamento.

A prática de atividade física é muitas vezes dificultada, em contexto escolar, visto que, as turmas de hoje em dia são muito heterogêneas para um mesmo processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, é difícil atender às singularidades de cada aluno.

A EF para crianças em idade Pré-Escolar não pode ter as mesmas finalidades do que a para crianças em idade mais avançadas (1.º CEB). Na EPE, a atividade física irá visar um desenvolvimento mais harmonioso e interdisciplinar da criança. Enquanto no 1.º CEB, a atividade física visa um desenvolvimento das capacidades e habilidades motoras (Nunes & Batista, 2012).

Muitos são os leigos que consideram que a EF, ou melhor que a ausência da mesma nos primeiros anos escolares, não é um grande problema para as crianças, uma vez que tudo poderá ser readquirido nos anos subsequentes. Contrariando esta ideia, Queirós, Brandão, Silva *et al.* (2012, p. 216) defendem que é nestes primeiros anos que ocorrem “ (...) grandes transformações no desenvolvimento das crianças e sabendo que a educação psicomotora atinge estádios qualitativos que precedem o desenvolvimento cognitivo e social, é importante que a mesma seja contemplada enquanto parte integrante do processo educativo da criança. Assim a ausência de atividade apropriada durante este período, traduz-se frequentemente em carências irremediáveis”.

Pacheco (2008) indica que são muitas as finalidades da EF, destacando a sua importância para a saúde, momentos de brincadeira e lazer. Também apresenta como finalidades da prática da mesma, “a aptidão física, a educação desportiva, os efeitos educativos gerais, o desenvolvimento de capacidades, as aprendizagens específicas, a catarse e a vinculação às atividades físicas e desportivas” (p. 8).

Segundo um estudo elaborado pela Direção Regional de Educação Física e Desporto da Região Autónoma dos Açores (2001, p. 7) “é também reconhecido o impacto que a Educação Física tem na formação equilibrada da personalidade das crianças e jovens, sustentando a harmonia do seu desenvolvimento afectivo e social, em particular o reforço positivo da sua identidade individual (auto-conceito) e a aprendizagem do saber estar com os outros, no respeito das diferenças inter-individuais (valores de tolerância e solidariedade) ”.

Desde cedo, e principalmente nas aulas de EF pode-se desenvolver nas crianças o gosto e interesse pela atividade física. A verdade é que tudo dependerá muitas vezes dos conteúdos que são ensinados nestas mesmas aulas ou até mesmo de quem os ensina.

Condessa, Rego e Caldeira (2003, p. 60) vêm afirmar que ao docente “ (...) cabe a árdua tarefa de preparar antecipadamente os contextos, físico e psicossocial, adequados ao desenvolvimento equilibrado dos alunos na aula de educação física”.

Deste modo, torna-se visível a importância que o docente de EF tem ao propiciar às crianças, conhecimento do ambiente que as rodeia e a prática de atividades que permita às mesmas movimentarem-se, contrariando alguns estudos que afirmam a prática de atividade física em ambiente escolar, como algo monótono e desinteressante (Lima, Albuquerque & Resende, 2012).

Também para Condessa (2006, p. 14) “ (...) os educadores e professores, especialistas ou não em educação física, devem potencializar as suas condições de trabalho de modo a que as atividades propostas ocorram em condições eficazes, seguras e motivantes (...) ” e devem possibilitar ainda “oportunidades enriquecedoras para o repertório motor.” Por outro lado, segundo a mesma autora “ (...) os ambientes de aprendizagem para as aulas de educação física infantil deverão ser (re) formulados em prol das necessidades actuais das nossas crianças para realizarem aprendizagens activas, significativas, divertidas e que incentivem à prática física, necessária ao longo de toda a vida” (p. 16).

Visto que para o desenvolvimento integral do indivíduo há que haver o aperfeiçoamento de todas as suas capacidades, os professores de Educação Física, devem ser fonte de incentivo e motivação para que os seus alunos possam descobrir os seus próprios limites e capacidades, de modo a que o potencial dos mesmos seja reconhecido e apreciado (Lima, Albuquerque & Resende, 2012).

Segundo um estudo realizado por Figueiredo (1996, *in* Mira & Rosado, 2004, p. 13), os professores do 1.º CEB, reconhecem que a área de EF é importante para as crianças e para o seu rendimento escolar geral, aderindo facilmente a projetos que passam pela sua substituição no ensino da área por um professor formado em EF, reconhecendo a sua insuficiente preparação para enfrentar com qualidade as tarefas de ensino nesta área.

No que concerne ao ambiente das aulas de EF, e sendo esta uma disciplina particularmente prática, torna-se importante criar um espaço onde se propicie as melhores

aprendizagens tendo em conta várias atividades, estratégias e principalmente as características individuais de cada criança (Condessa, Rego e Caldeira, 2003).

As mesmas autoras referem ainda que “o ambiente das aulas práticas em educação física, apropriado aos seus vários domínios de aprendizagem (psicomotores, cógicos, sócio-afectivos), é vulgarmente complexo e dinâmico, quando comparado com o existente numa sala de aula convencional” (Condessa, Rego e Caldeira, 2003, p. 49).

Todo o ambiente onde se desenvolvem as atividades irá de certa forma facilitar, ou não, o processo de aprendizagem dos alunos. Do mesmo modo, o recurso a determinados materiais, físicos ou humanos, delimita por vezes as atividades selecionadas e lecionadas pelos docentes, bem como a organização das práticas de aprendizagem (Condessa, Rego e Caldeira, 2003).

Wang, Pereira e Mota (2005), num estudo realizado sobre níveis de atividade física dos portugueses nas aulas de EF, utilizando uma amostra de 28 alunos do 7º ano de escolaridade, verificaram que muito do tempo das aulas de EF é desperdiçado, e que menos de 70% desse mesmo tempo é usado efetivamente como aula, tornando assim as crianças menos ativas do que o que seria esperado. Deste modo, concluíram que, tanto a quantidade como a qualidade da EF nas escolas tem de ser melhoradas, encorajando assim as crianças a aumentarem a sua participação nas atividades físicas.

Salientam ainda que a aula de EF adorna-se de um carácter privilegiado para aumentar a prática de atividade física nas crianças, pois para algumas crianças a aula de EF é a única oportunidade que têm para praticar exercício de modo organizado e com supervisão especializada para usufruir dos benefícios da mesma.

No que concerne à Região Autónoma dos Açores, Condessa (2012, p. 105) considera a Educação Física como sendo “ (...) uma das áreas que podem incluir atividades que permitem aos alunos, nos primeiros anos de escolaridade, aplicar adequadamente conhecimentos históricos, culturais e naturais das ilhas”.

Em suma, a EEFM, é definidora do desenvolvimento global das crianças, uma vez que as enriquece a esse nível. Sendo assim caracterizada pela promoção da atividade física e pelo desenvolvimento do Ser na sua totalidade.

14.4.1.3. O Papel da Atividade Física Extracurriculares

Tanto a disciplina de Educação Física como o desporto escolar têm sido considerados como fundamentais no processo educativo dos jovens, acrescentando amplitude à vida social dos mesmos, e de certo modo, como forma de os cativar, a escola deverá seguir o que está na moda, pois são eles que podem contribuir, de forma expressiva, para a aquisição de hábitos desportivos e estimular a igualdade de oportunidades, tanto de acesso como de sucesso de todos os alunos, para que assim se consiga atingir uma escola mais inclusiva (Garcia, 1999).

A Carta Internacional da Educação Física e Desporto da Unesco (1978), estabeleceu internacionalmente a prática da educação física e do desporto como sendo um direito fundamental, como um fator fundamental da educação e da cultura no desenvolvimento das aptidões, da vontade e do auto controlo das pessoas, visando assim a sua inserção social, no desenvolvimento das suas capacidades.

Para muitas crianças, o desporto proporcionado pelas escolas é o único que estas têm possibilidade de praticar. Deste modo, e uma vez mais, cabe às escolas ter em conta esta situação e pensar em alargar a oferta deste tipo de atividades extracurriculares, contribuindo assim para o desenvolvimento absoluto de todos os seus alunos.

Pires (1994) considera o desporto escolar como uma atividade de complemento curricular, não sendo um complemento, único e exclusivamente, da disciplina de Educação Física. O desporto escolar e disciplina de Educação Física, juntos e com uma interação dinâmica, devem contribuir para um desenvolvimento educativo e desportivo, pessoal e social de todos os alunos.

O desporto escolar completa um conjunto de atividades extracurriculares, as quais se desenvolvem fora do horário escolar das crianças, dependendo assim da participação e da modalidade escolhida pelas mesmas ou pelos pais/encarregados de educação.

De acordo com Neto (1994), esta escolha deverá ser feita tendo em conta alguns cuidados essenciais. Será importante respeitar o ritmo de cada criança, as características do seu desenvolvimento e analisar bem as exigências da modalidade desportiva que se pretende escolher. Assim sendo, o sujeito que irá escolher a (s) atividade (s) deverá ter em conta um conjunto de fatores que deve orientar a sua tomada de decisão, tais como:

1. As características de desenvolvimento e as expectativas das crianças;
2. Os fatores ligados à própria modalidade desportiva;
3. A opinião dos especialistas de Educação Física e Desporto;

4. As características do local e as condições técnicas, pedagógicas e de orientação da instituição responsabilizada pelos programas de iniciação desportiva;

5. A relação entre o tempo escolar, o tempo de lazer e tempo de prática desportiva da criança e a posição dos pais quanto à institucionalização do tempo nas suas rotinas de vida.

Deverá ter-se em atenção também aspetos como a intensidade (nível de esforço), a frequência (nível de horas semanais), qualidade de orientação (nível técnico-pedagógico) e o risco (nível de dificuldade) da atividade desportiva pensada.

Outro fator crucial será ter em atenção a idade de iniciação aconselhável para a prática das diferentes modalidades desportivas.

A prática desportiva irá depender, para além de todos estes fatores anteriormente mencionados, do tempo despendido na deslocação para um instalação ou local correspondente. Isso para uma criança é muito importante pois se num bairro existir condições para a prática de vários desportos, os progenitores não terão que se preocupar nem ocupar o seu tempo com deslocações.

Os pais têm uma importância extrema nos processos de crescimento dos seus filhos. É da sua obrigação procurar locais e disponibilidade, para os mais jovens poderem viver experiências Físico-Motora que eles próprios já viveram em espaços menos urbanizados.

É importante salientar que o desporto escolar apresenta como principais objetivos o de ensinar às crianças as vantagens que se pode usufruir da prática do mesmo, bem como ajudar a criar hábitos de vida saudável. Através do desporto pode-se estimular nas crianças sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade.

Fernandes e Pereira (2006, p. 40) dizem-nos que “ (...) a prática de actividades físicas desportivas nos tempos de lazer, a promoção de mais actividades desportivas, extracurriculares nas nossas escolas e o desenvolvimento adequado de actividades físicas regulares, constituem-se como a alternativa as alternativas mais viáveis para se conseguir colmatar esta falta de actividade física.”

O Ministério da Educação (2003) admite a educação física e o desporto escolar como condição privilegiada para o desenvolvimento pessoal e social dos jovens, concebendo três finalidades a atingir pelo desporto escolar:

- O desenvolvimento da Cidadania, ao fomentar a inclusão dos alunos na sociedade, no respeito pelos seus princípios, leis e valores e socialização com a prática dos jogos desportivos;

- A formação de candidatos a bons praticantes de desporto, ao possibilitar práticas desportivas a todos os alunos que queiram começar a praticar e, criar condições para aperfeiçoar competências;
- A promoção para a saúde com a prática de atividades desportivas escolares, ao contribuir para a aquisição de hábitos de vida ativa e estilos de vida saudável, ao longo da vida; para tal, deve estabelecer parcerias com as federações desportivas, as autarquias e a comunidade educativa, para minimizar as barreiras ao progresso do desporto escolar.

De acordo com Lucas, Pereira e Monteiro (2012, p. 155), “o desporto na sua vertente extracurricular, permite criar motivação aos alunos para a escola, ajudando na aquisição de hábitos de trabalho, na procura dum estilo de vida saudável e na estruturação harmoniosa da personalidade. O facto de o Desporto Escolar contemplar as duas vertentes, lazer e rendimento, fazem dele um ótimo veículo educativo.”

Neste sentido, a escola não deve negligenciar a realidade desportiva, uma vez que esta nos dias que correm faz parte de um fenómeno social incontornável, isto porque os desportistas famosos que a praticam exercem grande poder de motivação nas crianças, o que as pode levar à sua prática.

Tal como nos é dito por Costa, Rodrigues e Carvalho (2012, p. 265), “diversos estudos mostram que as escolas que oferecem intensos programas de Atividade Física promovem o sucesso académico das crianças e jovens, com o aumento da concentração, melhoria da interpretação oral e escrita e de cálculos matemáticos, bem como um aumento de níveis das funções mental e de aprendizagem”.

Estudos efetuados por Fernandes e Pereira (2006) dizem-nos que grande parte dos jovens pratica atividade física para além das aulas de Educação Física, sendo mais notória a prática de desporto no sexo masculino do que no sexo feminino. Apresentam ainda como principais motivos para a sua aderência: o gosto, o divertimento e a ocupação dos tempos livres, melhorando assim a sua condição física. Como motivos apresentados pela falta de adesão, referem a falta de tempo, incompatibilidade de horários e falta de oferta.

14.4.1.4. O Papel do Recreio Escolar

Ao falar-se em recreio, podemos estar a referir-nos ao mesmo enquanto espaço ou enquanto tempo. Por espaço entende-se o local onde as crianças brincam livremente, quando

falamos em tempo consideramos o momento do intervalo, entre as aulas (Lopes, Santos, Lopes *et al.*, 2012). No que diz respeito a uma definição, Pellegrini e Smith (1993, *cit. in* Lopes, Santos, Lopes *et al.*, 2012, p.69) definem recreio como sendo um “período de pausa tipicamente ao ar livre, para crianças”.

Lopes, Santos, Lopes *et al.*, e de acordo com a *National Association for The Education of Yong Children*, consideram como principais benefícios do recreio o:

- Desenvolvimento social (interação com os pares);
- Desenvolvimento emocional (redução do stress e ansiedade);
- Desenvolvimento físico (libertação de energia);
- Desenvolvimento cognitivo (desenvolvimento intelectual durante a realização de jogos).

Afirmam ainda que “no contexto escolar, o recreio é reconhecidamente um tempo e um espaço importante no âmbito da promoção da atividade física ao longo do dia, além de outros benefícios nomeadamente de aspetos: sociais (partilha, cooperação, comunicação, resolução de conflitos, auto disciplina, etc.); emocionais (libertação do stress, auto estima, desenvolvimento do carácter, etc.) e cognitivos (criatividade, resolução de problemas e vocabulário, etc.) ” (p. 65).

Deste modo, não devemos negligenciar o recreio escolar, pois para além dos seus benefícios, este é um espaço privilegiado para a promoção de hábitos de atividade física nas crianças, uma vez que devido às suas características os recreios são constituem momentos de oportunidades de estimulação e desenvolvimento de estilos de vida ativos e saudáveis (Lopes, Santos, Lopes *et al.*, 2012).

De salientar ainda que está consagrado na Convenção dos Direitos da Criança (Unicef, 1989, p. 22), no seu artigo 31.º que “os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística; os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de actividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade.”

Os recreios são espaços tão importantes como as salas de aula, e a sua existência ou inexistência, favorece ou não as práticas das crianças (Pereira, 2006). Neste espaço, são consumadas aprendizagens diferentes, sem intervenção direta do adulto, e onde por exemplo

as crianças se relacionam com seus pares, de maneira mais livre e espontânea, desenvolvendo assim o processo de socialização.

Pereira e Pereira (2012, p. 62) consideram que “sendo o espaço de recreio assim tão relevante para o desenvolvimento da criança seria de esperar melhores condições ao nível de recursos materiais, humanos e que na sua arquitetura contemplassem espaços variados adequados às suas necessidades (...)”.

É no recreio que as crianças colocam em ação todas as aprendizagens realizadas na escola ou em casa. Neste espaço, as crianças escolhem estratégias, brincadeiras ou até mesmo o local onde brincar, correndo e saltando livremente ao ar livre. “O tempo exterior permite às crianças expressarem-se e exercitarem-se de formas que habitualmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras de interior. Se bem que as crianças dos contextos de aprendizagem activa se movimentem ao longo do dia, uma vez lá envolvem-se em brincadeiras mais revigorantes e barulhentas” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 433). Nota-se ainda que, as crianças mais timidas em momentos de sala de aula, tornam-se mais sociáveis no espaço de recreio, brincando e convivendo com outras que habitualmente não o fazem no interior.

Marques (2012, p. 81) realça “ (...) o papel do recreio escolar como uma espécie de paliativo, neste espaço/tempo a criança escolhe o que fazer, pode dar largas à sua imaginação, pode realizar jogos de grande atividade motora (mesmo em espaços que aos adultos parecem impossíveis)”.

De acordo com Stratton e Mullan (2005, *in* Lopes *et al.*, 2012), as crianças deveriam estar fisicamente ativas nos recreios em pelo menos 50% do seu tempo de duração.

Num estudo realizado por Pereira e Pereira (2012) pode-se concluir que as raparigas, nos recreios, interagem mais em pequenos grupos (2 a 3 elementos), enquanto que os rapazes costumam variar mais na sua interação, ou seja, interagem tanto em grande grupo (muitos elementos) como em pequenos grupos (2 ou 3 elementos).

No que concerne ao tipo de jogos e brincadeiras mais praticadas pelas crianças, verificou-se que em ambos os géneros as principais atividades eram os “jogos de perseguição”, resultados estes que contrariam estudos realizados anteriormente por Pfister (1993), onde se verificava que os rapazes realizavam jogos mais competitivos e as raparigas jogos mais passivos.

Capítulo VI - Procedimentos Metodológicos

15. Objetivos e Características do Estudo

O estudo empírico apresentado assume-se como um estudo de caso, onde não há generalização dos dados. Quase tudo poderá ser considerado um estudo de caso, desde um indivíduo, um pequeno grupo, uma organização, ou até mesmo uma comunidade. Deste modo, Ponte (2006, p. 2) afirma que “é uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse”.

Este estudo realizou-se nas escolas onde decorreram as minhas práticas pedagógicas no âmbito da PES I e PES II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente na Escola EB1/JI Cecília Meireles, na Fajã de Cima (Escola Básica Integrada Canto da Maia) e na Escola EB1/JI de São Roque II – Canada das Maricas (Escola Básica Integrada Roberto Ivens).

Apresenta como principal objetivo o de conhecer a opinião, dos educadores/professores (Ed/Prof) e dos pais/encarregados de educação (Pais/EncEd), acerca da importância da atividade física na educação em crianças em idade pré-escolar e escolar.

Deste modo, passo a apresentar alguns objetivos específicos:

- Conhecer e comparar os comportamentos de adesão à prática da atividade física motora de educadores/professores e pais/encarregados de educação das crianças/alunos da(s) escola(s)/turma(s) da escola(s) do(s) estágio(s);
- Conhecer e comparar as perspetivas dos educadores/professores e dos pais/encarregados de educação de crianças/alunos da(s) escola(s) do(s) estágio(s) sobre a importância da atividade física na educação em crianças em idade pré-escolar e escolar;
- Apreciar os comportamentos de adesão à prática da atividade motora das crianças/alunos da(s) sala(s)/turmas(s) da escola(s) do(s) estágio(s);
- Recolher informação acerca de alguns dos hábitos de vida das crianças no seio da sua família.

16. Instrumentos de Pesquisa e Análise dos Dados

Com o intuito de aprofundar a temática a que me propus, recorri a um instrumento de recolha de dados, designadamente, o inquérito por questionário (Anexo XII e XIII).

Gil (1999, p. 128) define o questionário “como uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objectivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”.

Em consonância, autores como Quivy e Campenhoudt (1992, p. 190) consideram que o inquérito por questionário “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consistência de um acontecimento ou problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores”.

Foi feito um estudo empírico através de inquéritos por questionários para saber a opinião, tanto dos Ed/Prof como dos Pais/EncEd, acerca da importância da atividade física na educação em crianças em idade pré-escolar e escolar, bem como ter conhecimento se as crianças fora da escola praticavam algum tipo de atividade física e conhecer melhor alguns dos seus hábitos de vida (meio de deslocação casa-escola, atividades de lazer, etc.).

Assim sendo, considerou-se esta a metodologia mais adequada para dar resposta aos objetivos do estudo.

O meu questionário foi composto por questões tanto de resposta “fechada”, na sua maioria, como de algumas questões de resposta “aberta” e encontrava-se organizado em três partes distintas (Anexo XIV).

Recorri ao inquérito por questionário, uma vez que, segundo Ribeiro (2011, p. 51) este é, “actualmente um dos melhores instrumentos de pesquisa visto a sua facilidade de aplicação associado ao seu carácter em assumir o anonimato, quando possível, podendo reflectir de forma mais credível as respostas dos inquiridos, uma vez que não se saberá quem deu as respostas”.

Do mesmo modo, Fortin (1999) diz-nos que o questionário é um dos métodos, de recolha de dados que necessita das respostas escritas por parte dos indivíduos. É também um instrumento de recolha de dados que traduz os objetivos do estudo com variáveis

mensuráveis. Ajuda a organizar, normalizar e controlar os dados de forma rigorosa. Contudo, uma das limitações do questionário prende-se com o facto de este não permitir aprofundar tanto quanto a entrevista, embora permita um melhor controlo dos enviesamentos.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1992), a variante utilizada foi a de “administração direta”, ou seja, as respostas não foram preenchidas pelo inquiridor mas sim pelos próprios inquiridos.

Importa ainda mencionar que, sendo este um processo de investigação, todos os dados recolhidos cumpriram critérios de confidencialidade, sendo única e exclusivamente usados para o estudo e análise da temática abordada.

Quanto ao tratamento dos dados recolhidos, realizou-se uma análise descritiva dos resultados recorrendo à análise das frequências e das percentagens apresentados em tabelas e gráficos e, uma análise comparativa apelando ao teste do Qui Quadrado, onde o nível de significância utilizado foi o de $p < 0,05$. Em algumas situações, recorri ainda à apresentação e análise dos discursos dos inquiridos para reforçar os dados quantitativos.

O tratamento dos resultados efetuou-se através dos procedimentos da estatística descritiva e inferencial, com recurso ao programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*, versão 15.0 para o Windows) e ao programa Excel for Windows Microsoft.

17. Participantes no Estudo

Tendo em conta a natureza do objetivo deste relatório e a finalidade do estudo, apontado no início deste capítulo, definiu-se como participantes, neste estudo, os Ed/Prof das duas escolas, bem como aos Pais/EncEd das crianças/alunos de uma turma do pré-escolar, 1.º e 3.º ano, de cada uma das escolas.

A razão pela qual incidiu-se o estudo neste público foi única e exclusivamente por serem as escolas onde se desenvolveram as minhas práticas pedagógicas. Neste sentido, recorrer-se-á à amostragem por grupos, esta é definida, de acordo com Almeida e Freire (2000, p. 102), como uma “amostra tomando não os indivíduos singulares mas grupos em que a população se encontra organizada, por exemplo, tomando os distritos de um país ou as turmas num dado ano de escolaridade”, assim sendo e como diz a própria definição, a minha amostra será composta por vinte e um educadores/professores, e por oitenta e dois pais/encarregados de educação, formando um total de cento e três participantes.

Deste modo, de todos os questionários entregues aos Ed/Prof e aos Pais/EncEd tive uma taxa de retorno de 75% para os primeiros e de aproximadamente 80% para os segundos.

Importante referir ainda que, por diversos desconhecidos, nem todos os questionários entregues foram devolvidos, ou até mesmo os que foram devolvidos não se encontravam preenchidos na sua totalidade. De qualquer modo, e dada a importância do estudo, é de agradecer a todos os que se empenharam e que responderam aos mesmos.

18. Breve Caracterização dos Intervenientes no Estudo

Para se poder elaborar uma breve caracterização dos intervenientes no estudo, foram produzidas tabelas, baseadas nas variáveis de identificação, tanto pessoal como profissional dos mesmos.

Deste modo, a identificação pessoal dos educadores/professores foi efetuada segundo as seguintes variáveis: a idade e o sexo.

Tabela 4 - Distribuição dos Ed/Prof segundo idades

			Nível de ensino que leciona		Total
			Pré-escolar	1º Ciclo	
Idade do educador/ Professor	23 a 35 anos	N %	3 43%	5 36%	8 38,1%
	36 a 45 anos	N %	1 14%	5 36%	6 28,6%
	46 ou mais anos	N %	3 43%	4 28%	7 33,3%
Total	N %	7 100%	14 100%	21 100%	

Ao observar-se a **Tabela 4**, conclui-se, que grande parte deste grupo de inquiridos situa-se na faixa etária dos 23 e 35 anos de idade (38,1%), embora o grupo de Ed/Prof apresentem idades variadas. Pode-se observar, ainda na mesma tabela, que a maioria dos Educadores de Infância situa-se na faixa etária dos 23 aos 35 anos de idade e 46 ou mais anos de idade (43% cada), enquanto a maioria dos Professores do 1ºCiclo inquiridos, dispõe-se na faixa etária entre os 23 e 35 anos de idade e 36 e 45 anos de idade (72%).

Tabela 5 - Distribuição dos Ed/Prof de acordo com o sexo

			Nível de ensino que leciona		Total
			Pré-escolar	1º Ciclo	
Sexo do educador/ Professor	Masculino	N %	0 0%	0 0%	0 0%
	Feminino	N %	7 100%	14 100%	21 100%
Total	N %	7 100%	14 100%	21 100%	

Através da observação da **Tabela 5**, pode-se verificar que tanto educadores como professores, pertencem unicamente ao sexo feminino.

Quanto à identificação pessoal dos Pais/EncEd, esta também foi efetuada segundo as mesmas variáveis, ou seja, a idade e o sexo.

Tabela 6 - Distribuição dos Pais/EncEd segundo idades

Idade dos pais/encarregados de educação	Menos de 26 anos	N %	4 4,9%
	Entre 26 e 35 anos	N %	35 42,7%
	36 ou mais anos	N %	43 52,4%
	Total	N %	82 100%

Conforme os dados observados na **Tabela 6**, pode-se registar que mais de metade deste grupo de inquiridos situa-se na faixa etária dos 36 ou mais anos de idade (52,4%) e, por isso, concluir que sendo na sua maioria os pais, são pais com uma certa maturidade.

Tabela 7 - Distribuição dos Pais/EncEd de acordo com o grau de afinidade com o educando

Grau de afinidade com o educando.	Pai	N %	7 8,5%
	Mãe	N %	70 85,4%
	Irmã	N %	1 1,2%
	Avô	N %	2 2,4%
	Avó	N %	2 2,4%
	Total	N %	82 100%

De acordo com os dados apresentados na **Tabela 7**, verifica-se que a maioria dos encarregados de educação das crianças são as mães (85,5%). Importa referir que para além dos pais, ainda podemos encontrar como encarregados de educação os irmãos ou até mesmo os próprios avós, que após a reforma têm-se dedicado mais aos seus netos.

Passando agora à caracterização profissional dos Ed/Prof, esta foi realizada tendo como base a análise da situação profissional, do tempo de serviço e a formação específica no âmbito da temática em estudo.

Tabela 8 - Distribuição dos Ed/Prof de acordo com a sua situação profissional

			Nível de ensino que leciona		Total
			Pré-escolar	1º Ciclo	
Situação profissional dos educadores/ Professores	Não responde	N %	1 14%	0 0%	1 4,8%
	Quadro de escola	N %	5 72%	13 93%	18 85,7%
	Contrato	N %	1 14%	1 7%	2 9,5%
Total	N %		7 100%	14 100%	21 100%

Visualizando os dados apresentados na **Tabela 8**, observa-se que a maioria deste grupo de inquiridos pertence ao quadro de escolas (85,7%).

No que concerne aos educadores, verifica-se que 72% estão no quadro de escola e apenas 14% estão de contrato. Quanto aos professores 93% encontra-se no quadro de escola e apenas 7% de contrato.

Segundo estes dados, pode-se constatar que existe uma grande estabilidade profissional dos docentes inquiridos.

Tabela 9 - Distribuição dos Ed/Prof de acordo com o tempo de serviço

			Nível de ensino que leciona		Total
			Pré-escolar	1º Ciclo	
Tempo de serviço do educadores/ Professores	Entre 6 a 10 anos	N %	2 29%	3 21%	5 23,8%
	Entre 11 a 15 anos	N %	1 14%	4 29%	5 23,8%
	Entre 16 a 20 anos	N %	1 14%	3 21%	4 19,0%
	Entre 21 a 25 anos	N %	1 14%	3 21%	4 19,0%
	Entre 26 a 30 anos	N %	2 29%	1 8%	3 14,3%
Total	N %		7 100%	14 100%	21 100%

Observando os dados apresentados na **Tabela 9**, aferimos que em termos de tempo de serviço, tanto os educadores como os professores inquiridos encontram-se distribuídos por vários anos de serviço. Contudo, pode-se verificar que relativamente aos educadores, existem mais a trabalhar entre os 6 e os 10 anos (29%) e o mesmo número encontra-se a trabalhar entre os 26 e os 30 anos. Relativamente aos professores 29% encontra-se a trabalhar entre os 11 e os 15 anos.

Tabela 10 - Distribuição dos Ed/Prof de acordo com o tempo de serviço na escola

			Nível de ensino que leciona		Total
			Pré-escolar	1º Ciclo	
Tempo de serviço do educadores/ Professores na escola	Menos de 1 ano	N %	0 0%	1 7%	1 4,8%
	Entre 1 a 5 anos	N %	2 29%	2 14%	4 19,0%
	Entre 6 a 10 anos	N %	2 29%	6 43%	8 38,1%
	Entre 11 a 15 anos	N %	1 13%	5 36%	6 28,6%
	Entre 16 a 20 anos	N %	2 29%	0 0%	2 9,5%
Total	N %	7 100%	14 100%	21 100%	

Quanto aos anos de serviço que os docentes exercem na escola, podemos verificar, no caso dos educadores que há uma distribuição por vários anos, sendo que 29% encontra-se a exercer profissão na escola entre 1 a 5 anos, outros 29% entre 6 e 10 e com igual percentagem, entre os 16 e os 20 anos. Importante será referir que dos educadores, ninguém se encontra a trabalhar na escola há menos de um ano.

No que toca aos professores 43% dos mesmos, encontra-se a trabalhar na escola entre os 6 e os 10 anos e o máximo de tempo que se encontram a exercer a sua profissão é de 15 anos.

Tabela 11 - Distribuição dos Ed/Prof de acordo com as habilitações académicas

			Nível de ensino que leciona		Total
			Pré-escolar	1º Ciclo	
Habilitações académicas dos educadores/ professores	Bacharelato	N %	0 0%	3 21%	3 14,3%
	Licenciatura	N %	6 86%	8 58%	14 66,7%
	Pós-Graduação	N %	1 14%	3 21%	4 19,0%
Total	N %	7 100%	14 100%	21 100%	

No que concerne às habilitações académicas, verifica-se que a maioria dos docentes possui o grau de Licenciatura.

Centrando nos educadores, 86% referem possuir o grau de Licenciatura, 14%, que corresponde a apenas 1 educador, tem o grau de Pós-Graduação e nenhum educador possui o grau de Bacharelato.

Quanto às habilitações académicas dos professores, 58% são Licenciados e 21% possuem Bacharelato e Pós-Graduação, cada.

Assim sendo, verificámos que há um certo equilíbrio na distribuição das habilitações académicas dos docentes inquiridos, o que poderá dever-se ao facto de cada vez mais os docentes preocuparem-se com as suas qualificações, visto que o mercado de trabalho assim o tem exigido.

Tabela 12 - Distribuição dos Ed/Prof de acordo com a formação específica na área da Expressão Motora/Expressão e Educação Físico-Motora

			Nível de ensino que leciona		Total
			Pré-escolar	1º Ciclo	
Formação específica na área da Expressão Motora/Expressão e Educação Físico-Motora.	Sim	N %	1 14%	5 36%	6 28,6%
	Não	N %	6 86%	9 64%	15 71,4%
Total		N %	7 100%	14 100%	21 100%

Da observação da **Tabela 12**, observa-se que grande parte (71,4%) dos docentes afirma não ter recebido formação específica nesta área, comparativamente com os 28,6% que diz ter recebido essa mesma formação. Quanto à formação recebida, ela foi mencionada por 14% dos educadores e 36% dos professores.

Tabela 13 - Distribuição dos Ed/Prof de acordo com a aquisição da formação específica na área da Expressão Motora/Expressão e Educação Físico-Motora

			Nível de ensino que leciona		Total
			Pré-escolar	1º Ciclo	
Aquisição da formação específica na área da Expressão Motora/Expressão e Educação Físico-Motora.	Não responde	N %	6 86%	9 64%	15 71,4%
	Formação inicial	N %	1 14%	2 14%	3 14,3%
	Formação contínua	N %	0 0%	3 22%	3 14,3%
Total		N %	7 100%	14 100%	21 100%

Quando foi debatido onde tinha sido adquirida esta mesma formação (**Tabela 13**), 14% dos educadores e 14% dos professores diz ter sido na sua formação inicial. Só os professores (22%) afirmam ter recebido na formação contínua.

Quanto à caracterização profissional dos Pais/EncEd, esta foi realizada tendo em conta as habilitações académicas e a profissão dos mesmos.

Tabela 14 - Distribuição dos Pais/EncEd no que diz respeito às habilitações académicas

Habilitações académicas	Não responde	N %	2 2,4%
	Ensino Básico	N %	35 42,7%
	Curso Profissional	N %	1 1,2%
	Ensino Secundário	N %	39 47,6%
	Licenciatura	N %	5 6,1%
	Total	N %	82 100%

Conforme os dados observados na **Tabela 14**, pode-se observar que grande percentagem de Pais/EncEd possui o Ensino Secundário/ Regular – Profissional (48,8%). Importa referir que 6,1% detém formação académica superior sendo o nível académico, destes Pais/EncEd, um pouco baixo.

Tabela 15 - Distribuição dos Pais/EncEd no que diz respeito à profissão

Profissão	Não responde	N %	2 2,4%
	Quadro Superior de Administração Pública	N %	2 2,4%
	Técnico Profissional de Nível Intermedio	N %	3 3,7%
	Pessoal Administrativo e Similares	N %	7 8,5%
	Pessoal de Serviços e Vendedores	N %	17 20,7%
	Operário, Artífices e Trabalhadores Similares	N %	3 3,7%
	Desempregado	N %	7 8,5%
	Reformado	N %	3 3,7%
	Estudante	N %	1 1,2%
	Doméstica	N %	37 45,1%
	Total	N %	82 100%

De acordo com os dados observados na **Tabela 15**, verifica-se que grande parte (45,1%) dos Pais/EncEd são domésticas, seguidos pelo Pessoal de Serviços e Vendedores com 20,7%.

Por fim, é feita uma breve caracterização das crianças em estudo tendo em conta o seu IMC.

Deste modo, foram questionados aos Pais/EncEd o peso e a altura dos seus educandos, de modo a que se pudesse calcular o IMC de cada criança, e perceber se estas se encontram abaixo, acima, ou no peso ideal.

O IMC calcula-se através da operação: peso (kg) / altura² (metros).

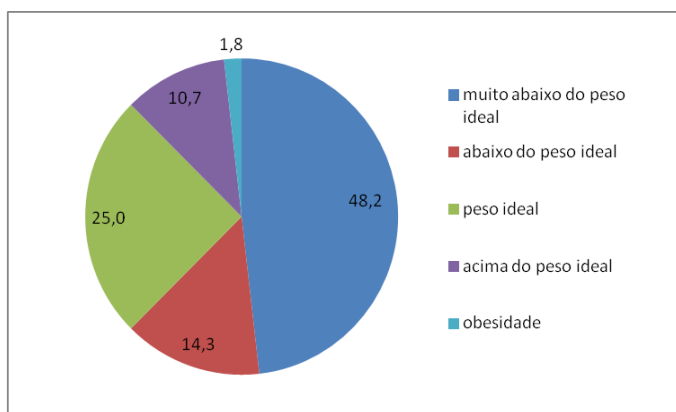


Gráfico 1: Cálculo do IMC

Assim sendo, e feitos os cálculos para 56 das crianças, pode-se verificar que a maioria das crianças (48,2%) apresenta um peso muito abaixo do que seria ideal. É de ressaltar ainda que apenas 25% das crianças se encontra com o peso ideal, e que apenas 1,8%, ou seja, uma criança está obesa.

Quanto às crianças que se encontram muito abaixo do peso ideal, pode-se afirmar ainda que estas encontram-se bem divididas pelos 3 níveis de ensino analisados e que na sua maioria são rapazes.

No que diz respeito às crianças com o peso ideal, a maioria são raparigas e frequentam o 3º ano de escolaridade.

Por último, no que concerne à obesidade, verifica-se apenas no caso de uma rapariga, e a frequentar o pré-escolar.

Capítulo VII – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

19. Apresentação e Análise dos Resultados

Concluída assim esta primeira fase de caracterização a nível pessoal e profissional, tanto de Ed/Prof como de Pais/EncEd, seguir-se-á a apresentação e análise dos restantes dados recolhidos pelo questionário, mais concretamente à parte da organização do ambiente educativo e dos hábitos de vida em família, em função dos objetivos específicos do estudo.

No que se refere ao primeiro objetivo do estudo:

- Conhecer e comparar os comportamentos de adesão à prática da atividade física motora de educadores/professores e pais/encarregados de educação das crianças/alunos da(s) escola(s)/turma(s) da escola(s) do(s) estágio(s).

Tabela 16 – Distribuição dos participantes em função da Prática da Atividade Física e Desportiva

			Nível de ensino que leciona		Total	Pais/ EncEd
			Pré-escolar	1º Ciclo		
Pratica alguma Atividade Física/ Desportiva?	Não responde	N %	0 0%	0 0%	0 0%	4 4,9%
	Não	N %	5 71,4%	8 57,1%	13 61,9%	65 79,3%
	Sim	N %	2 28,6%	6 42,9%	8 38,1%	13 15,8%
Total		N %	7 100%	14 100%	21 100%	82 100%

Relativamente à questão “Prática Atividade Física/Desportiva?”, pode-se observar na **Tabela 16** que grande parte dos docentes (61,9%) não pratica qualquer atividade física e/ou desportiva. Quanto aos que praticam, esta percentagem corresponde a 38,1%, sendo que 28,6% são educadores e 42,9% são professores.

Ao colocar-se a mesma questão aos pais, verifica-se, que a maioria dos Pais/EncEd (79,3%) não pratica qualquer atividade física/desportiva e que só 15,8 % pratica, o que corresponde a 13 dos inquiridos.

Quando aplicado o teste de Qui Quadrado (χ^2), verificou-se que existem poucas distinções entre Ed/Prof e Pais/EncEd no que concerne à prática de atividade física, não sendo esta diferença significativa ($\chi^2=5,746$ a $p=0,06$)

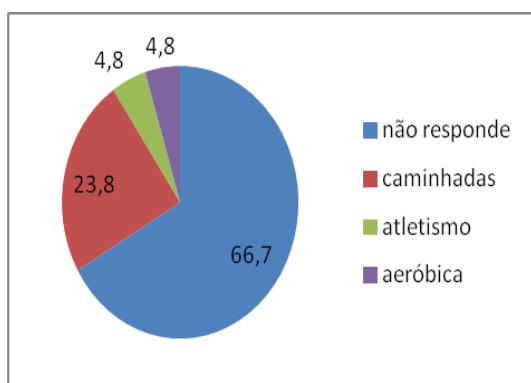


Gráfico 2: Atividade Física/Desportiva mais praticada por Ed/Prof

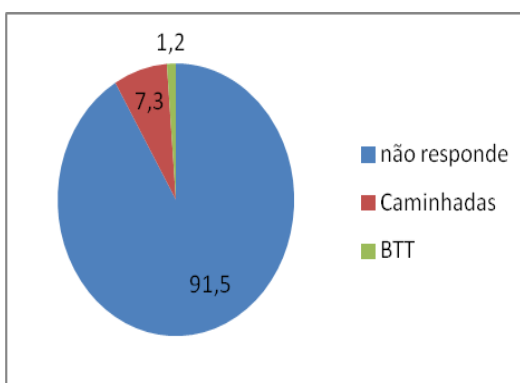


Gráfico 3: Atividade Física/Desportiva mais praticada por Pais/EncEd

Passando a analisar agora as atividades físicas/desportivas praticadas pelos inquiridos (**Gráfico 2 e 3**) conclui-se que as mais praticadas pelos docentes são as caminhadas (23,8%) seguindo-se o atletismo (4,8%) e a aeróbica (4,8%). No que diz respeito aos Pais/EncEd, estes, como os docentes, praticam em maior percentagem caminhadas (7,3%), sendo que apenas um inquirido refere ainda praticar BTT (1,2%).

Deste modo, pode-se dizer que os inquiridos, educadores e familiares de um grupo de crianças do nosso estágio, são pouco ativos e os que o são têm preferência pelas caminhadas, atividade esta muito procurada nos últimos tempos, pelos adultos.

Tabela 17 – Distribuição dos participantes em função da prática de Atividade Física e Desportiva na infância

		N	Nível de ensino que leciona		Total	Pais/ EncEd
			Pré-escolar	1º Ciclo		
Na sua infância e juventude praticou alguma Atividade Física/Desportiva?	Não responde	N	0	0	0	2
		%	0%	0%	0%	2,4%
	Não	N	4	7	11	50
	%	57,1%	50%	52,4%	61%	
	Sim	N	3	7	10	30
	%	42,9%	50%	47,6%	36,6%	
Total		N	7	14	21	82
	%		100%	100%	100%	100%

Quanto à questão “Na sua infância e juventude praticou alguma Atividade Física/Desportiva?”, verifica-se a semelhança entre as respostas dadas pelos docentes (**Tabela 17**), onde 52,4% respondeu que não e 47,6% respondeu que sim. Quanto aos educadores, observa-se que 57,1% não praticou nenhuma atividade física/desportiva na sua infância e

juventude, enquanto 42,9% afirma ter praticado. Já os professores apresentam a mesma percentagem nas suas respostas (50%).

Observando agora a fração da tabela que corresponde aos Pais/EncEd, consta-se que mais de metade (61%) afirma não ter praticado qualquer atividade física/desportiva na sua infância e juventude, e 36,6% afirma ter praticado.

Aplicado o teste de Qui Quadrado (χ^2), verificou-se que existem poucas diferenças entre Ed/Prof e Pais/EncEd no que concerne à prática de atividade física praticada na infância e juventude dos mesmos, não apresentando assim diferenças significativas ($\chi^2=1,245$ a $p=0,537$).

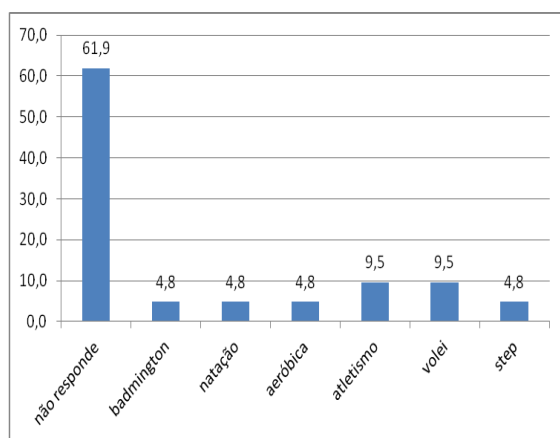


Gráfico 4: Atividade Física/Desportiva mais praticada na infância/juventude pelos Ed/Prof

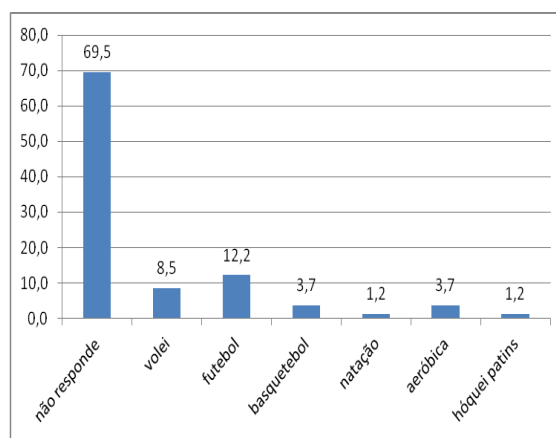


Gráfico 5: Atividade Física/Desportiva mais praticada na infância/juventude pelos Pais/EncEd

Ao examinar as atividades físicas/desportivas praticadas pelos inquiridos na sua infância/juventude (**Gráfico 4 e 5**), nota-se que as atividades mais praticadas pelos Ed/Prof eram o atletismo e o vôlei, com 9,5% cada. Já as atividades mais praticadas pelos Pais/EncEd eram o futebol (12,2%) e o vôlei (8,5%).

Deste modo pode-se verificar que tanto os docentes, como os Pais/EncEd, eram mais ativos durante a sua infância e juventude do que o são atualmente, uma vez que 47,6% dos docentes afirma ter praticado alguma atividades física/desportiva na sua infância e juventude, enquanto 38,1% afirma praticar atualmente. No que diz respeito aos Pais/EncEd, 36,6% declara ter praticado alguma atividades física/desportiva na sua infância e juventude, enquanto 15,9% diz praticar ainda hoje.

Relativamente ao segundo objetivo do estudo:

- Conhecer e comparar as perspetivas dos educadores/professores e dos pais/encarregados de educação de crianças/alunos da(s) escola(s) do(s) estágio(s) sobre a importância da atividade física na educação em crianças em idade pré-escolar e escolar.

Tabela 18 – Distribuição dos participantes em função da opinião em relação ao nível de importância da Educação Física Escolar

			Nível de ensino que leciona		Total	Pais/ EncEd
			Pré-escolar	1º Ciclo		
Na sua opinião qual é o nível de importância da Educação Física Escolar na vida dos seus alunos/educando?	Importante	N %	1 14,3%	2 14,3%	3 14,3%	27 32,9%
	Muito importante	N %	6 85,7%	12 85,7%	18 85,7%	55 67,1%
Total	N %		7 100%	14 100%	21 100%	82 100%

No que diz respeito à questão “Na sua opinião qual é o nível de importância da Educação Física Escolar na vida dos seus alunos/educandos?”, a maioria dos docentes (85,7%) afirma que a Educação Física Escolar é muito importante para os seus alunos, e 14,3% considera importante, o que corresponde a 3 dos docentes inquiridos.

Quanto aos Pais/EncEd, estes também na sua maioria (67,1%) consideram ser realmente muito importante para a vida dos seus educandos, e 32,9% considera ser importante.

Relativamente ao nível de importância da Educação Física Escolar, verifica-se que existe um consenso geral quanto à importância desta disciplina no currículo dos alunos, não se verificando diferenças significativas no teste de Qui Quadrado ($\chi^2=3,194$ a $p=0,202$).

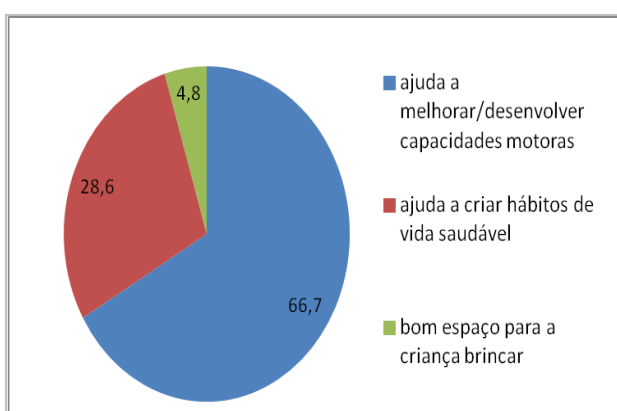


Gráfico 6: Principais motivos anunciados pelos Ed/Prof quanto à importância da Educação Física

Quanto aos motivos apresentados para a relevância dada à Educação Física, e como se pode verificar no **Gráficos 6**, os Ed/Prof mencionam, principalmente, o facto de a Educação Física Escolar ajudar as crianças a melhorar ou a desenvolver as suas capacidades motoras (66,7%), ajudar a criar hábitos de vida saudável (28,6), para além de considerarem como sendo um bom espaço para estas brincarem (4,8%). Para além destes motivos, houve docentes que consideram que a Educação Física Escolar ajuda no trabalho em equipa ou em grupo, conforme se pode averiguar nos seguintes depoimentos:

“É importante pois é um momento de prática desportiva que ajuda quer a melhorar as capacidades motoras quer a criar hábitos de vida saudável. O trabalhar em grupo, respeitando o ritmo de cada um. Também é uma mais-valia para a sala de aula.”
(Ed/Prof_Q2)

“Porque a educação física treina e melhora as capacidades motoras. Cria hábitos de vida saudável, ensina o trabalho em equipa, entre outras competências.”
(Ed/Prof_Q29)

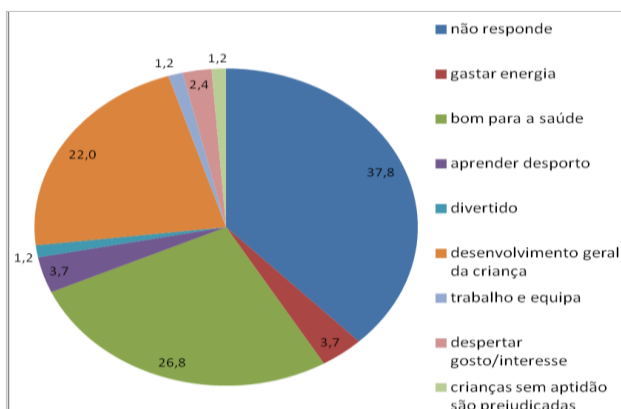


Gráfico 7: Principais motivos anunciados pelos Pais/EncEd quanto à importância da Educação Física

Já os Pais/EncEd (**Gráfico 7**) consideram que a Educação Física Escolar é essencialmente muito benéfica para a saúde dos seus educandos (26,8%). Ponderam também o facto de proporcionar um desenvolvimento geral das crianças (22,0%), de ser uma disciplina onde as crianças podem gastar energia (3,7%) e aprender desporto (3,7%). Há ainda alguns Pais/EncEd (1,2%) que pesam ainda que apesar de esta ser uma disciplina importante, existem certas crianças que acabam por ser prejudicadas, pois tal como afirmam:

“É importante, mas há crianças que não têm aptidão para qualquer modalidade desportiva e saem prejudicadas pelos programas estabelecidos pelo ensino.”
(Pais/EncEd_Q61)

Deste modo, consta-se que tanto docentes como Pais/EncEd consideram a Educação Física Escolar como sendo importante ou muito importante na vida dos seus alunos e filhos. Importa salientar que nenhum dos inquiridos mencionou que esta não fosse importante.

Tabela 19 – Distribuição dos Ed/Prof em função da opinião em relação à finalidade da Educação Física Escolar

			Nível de ensino que leciona		Total
			Pré-escolar	1º Ciclo	
Na sua opinião qual a finalidade da Educação Física Escolar na vida dos seus alunos?	Lazer e divertimento	N %	0 0%	1 7,1%	1 4,8%
	Melhorar capacidades motoras	N %	4 57,1%	3 21,4%	7 33,3%
	Criar hábitos de vida saudável	N %	3 42,9%	10 71,5%	13 61,9%
Total	N %	7 100%	14 100%	21 100%	

Tabela 20 – Distribuição dos Pais/EncEd em função da opinião em relação à finalidade da Educação Física Escolar

Na sua opinião qual a finalidade da Educação Física Escolar na vida do seu educando?	Não responde	N %	3 3,7%
	Lazer e divertimento	N %	2 2,4%
	Melhorar capacidades motoras	N %	23 28,0%
	Aprender desporto	N %	5 6,1%
	Criar hábitos de vida saudável	N %	44 53,7%
	Trabalhar em equipa	N %	5 6,1%
	Total	N %	82 100%

Relativamente à questão “Na sua opinião qual a finalidade da Educação Física Escolar na vida dos seus alunos/educando?” os inquiridos tinham como objetivo colocar por ordem de importância (1 o mais importante, 2 importante e 3 o menos importante) as seguintes opções: Lazer e divertimento, Melhorar capacidades motoras, Aprender desporto, Criar hábitos de vida saudável e Trabalhar em equipa.

Ao se analisar a **Tabela 19**, pode-se observar que os docentes concentraram as suas respostas em três das cinco opções, ou seja, centraram-se principalmente no facto de a Educação Física Escolar possibilitar criar hábitos de vida saudável nas crianças de melhorar as suas capacidades motoras e, ainda, de criar momentos de lazer e divertimento. Ainda assim, grande parte dos docentes escolheu como a mais importante o facto de criar hábitos de vida saudável nas crianças (61,9%).

Quanto aos Pais/EncEd (**Tabela 20**), verifica-se que estes diversificaram mais as suas respostas, em comparação com os docentes inquiridos. Contudo, tal como os docentes, a maioria (53,7%) considera como mais importante o facto de a Educação Física Escolar permitir a criação de hábitos de vida saudável. Seguidamente, consideram também importante o facto de melhorar capacidades motoras (28,0%).

Analisando as duas tabelas, pode-se concluir que no que diz respeito a esta questão, tanto Ed/Prof como Pais/EncEd, estão de acordo que a Educação Física Escolar tem como principal finalidade a de criar hábitos de vida saudável nos seus alunos/educandos, bem como de melhorar as suas capacidades motoras.

Tabela 21 – Distribuição dos participantes em relação ao facto da Educação Física Escolar ser optativa ou obrigatória

		N	Nível de ensino que leciona		Total	Pais/ EncEd
			Pré-escolar	1º Ciclo		
Acha que a Educação Física Escolar deve ser optativa ou obrigatória?	Optativa	N	0	1	1	13
		%	0%	7,1%	4,8%	15,9%
	Obrigatória	N	7	13	20	69
		%	100%	92,9%	95,2%	84,1%
Total		N	7	14	21	82
		%	100%	100%	100%	100%

Os docentes, quando questionados se acham que a Educação Física Escolar deveria ser optativa ou obrigatória, a maioria (95,2%) considera que esta deveria ser obrigatória, e apenas 4,8%, ou seja um professor, considera que deveria ser optativa, dando como justificação:

“Porque nem todas as crianças gostam e alguns bons alunos que não gostam desta disciplina acabam por ter nota baixa, prejudicando a média.” (Ed/Prof_Q15)

Relativamente aos Pais/EncEd, a maioria (84,1%) também considera que deveria ser obrigatória e apenas 15,9% considera que deveria ser optativa, alegando principalmente o

facto de que dependerá do gosto da criança, não se devendo assim obrigar a mesma a fazer algo que não gosta, para além do facto de ser considerada uma disciplina como as outras, ou seja, disciplina onde se levam faltas.

Nesta questão, não se verificou, novamente, diferenças significativas aquando da análise do valor do teste de Qui Quadrado ($\chi^2=1,751$ a $p=0,290$).

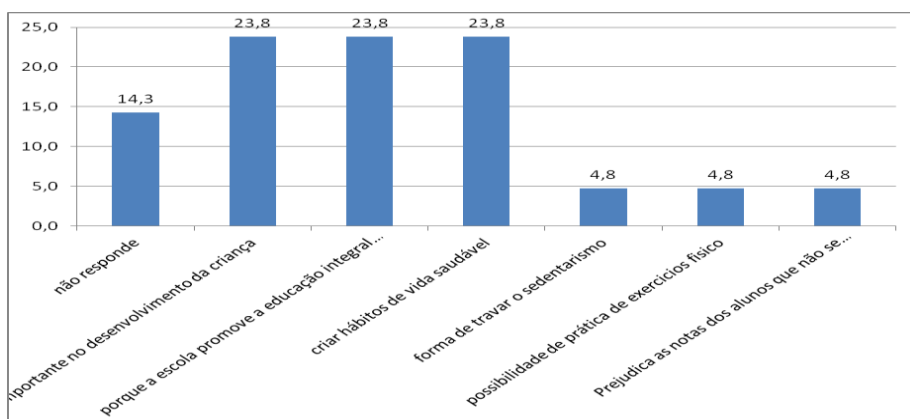


Gráfico 8: Motivo atribuído por Ed/Prof para a EF ser uma disciplina obrigatória

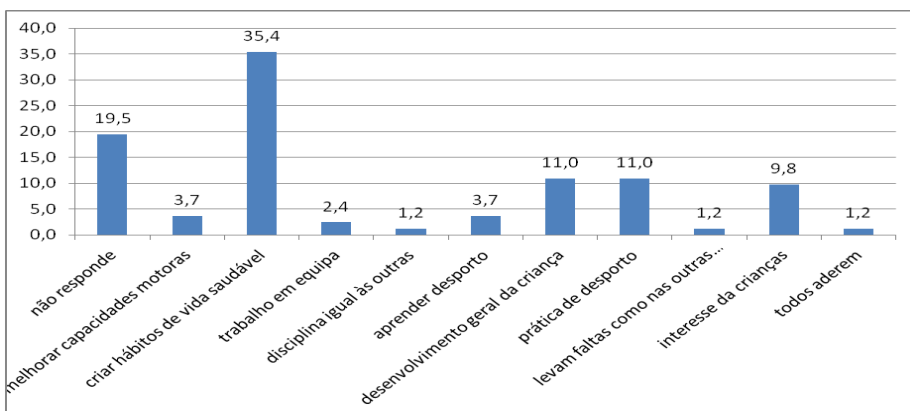


Gráfico 9: Motivo atribuído pelos Pais/EncEd para a EF ser uma disciplina obrigatória

As razões apresentadas são diversas. Os principais motivos indicados pelos Ed/Prof (**Gráfico 8**) para que a Educação Física Escolar seja obrigatória são: a importância desta para o desenvolvimento da criança (23,8%), o facto de a escola promover uma educação integral da criança (23,8%) e também por considerarem que esta ajuda a criar hábitos de vida saudável. Quanto aos Pais/EncEd (**Gráfico 9**), estes apresentam como principais motivos: o de criar hábitos de vida saudável (35,4%), ser benéfico para o desenvolvimento geral das crianças (11%) e também de ser nesta disciplina que muitas das crianças tem a possibilidade de praticar desporto (11%).

Tabela 22 – Distribuição dos participantes em relação ao número de dias ideal, por semana, para as aulas de Educação Física

			Nível de ensino que leciona		Total	Pais/EncEd			Total
			Pré-escolar	1º Ciclo		Pré-escolar	1º Ano	3º Ano	
Se é da opinião que a Educação Física Escolar deve ser obrigatória, para si deve ocorrer quantos dias por semana?	Não responde	N %	0 0%	0 0%	0 0%	4 21%	0 0%	3 9,1%	7 8,5%
	1	N %	0 0%	0 0%	0 0%	1 5,3%	0 0%	0 0%	1 1,2%
	2	N %	4 57,1%	2 14,3%	6 28,6%	8 42,1%	8 26,7%	7 21,2%	23 28,1%
	3	N %	3 42,9%	12 85,7%	15 71,4%	6 31,6%	18 60%	21 63,7%	45 54,9%
	5	N %	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	4 13,3%	2 6%	6 7,3%
Total	N %	7 100%	14 100%	21 100%	19 100%	30 100%	33 100%	82 100%	

No que diz respeito à questão “Se é da opinião que a Educação Física Escolar deve ser obrigatória, para si deve ocorrer quantos dias por semana?” e analisando a **Tabela 22**, a maioria dos docentes (71,4%) considera que o ideal seria 2 dias por semana.

Importante será dizer que as aulas de Educação Física são praticadas apenas 1 dia por semana na educação Pré-escolar, logo os educadores inquiridos encaram este número insuficiente, pois afirmam que este deveria ser de 2 dias por semana (57,1%) ou mesmo 3 dias (42,9%). Já no 1º ciclo, onde a ocorrência destas aulas é normalmente de 3 dias por semana, conclui-se que 85,7% dos professores está de acordo com este número, enquanto 14,3% considera que este número deveria ser reduzido para apenas 2 dias por semana.

Quanto aos Pais/EncEd, a maioria (54,9%) considera que as aulas de Educação Física deveriam ser de 3 dias por semana. Verifica-se ainda que os Pais/EncEd dos alunos do pré-escolar consideram que apenas um dia por semana é pouco, considerando que estes deveriam passar a ser de 2 (42,1%) ou 3 (31,6%). No que toca aos Pais/EncEd dos alunos no 1º ciclo, grande parte (60%) para alunos do 1º ano e 63,7% para alunos do 3º ano está de acordo com os 3 dias semanais.

É de realçar ainda que 95,1% dos pais afirma ter conhecimento de quantas vezes o seu educando tem Educação Física por semana, enquanto 4,9%, ou seja apenas 4 dos inquiridos afirma não ter conhecimento do mesmo.

Tabela 23 – Distribuição dos Ed/Prof em relação à opinião em relação a um espaço próprio para os momentos de Expressão Motora/ Expressão e Educação Físico-Motora

	Sim	N %	Nível de ensino que leciona		Total
			Pré-escolar	1º Ciclo	
Na sua opinião o momento de Expressão Motora/ Expressão e Educação Físico-Motora deve ocorrer num espaço próprio?			7 100%	14 100%	21 100%
Total		N %	7 100%	14 100%	21 100%

Ao analisar-se a **Tabela 23** podemos constatar que a totalidade dos docentes inquiridos afirma que os momentos de Expressão Motora/ Expressão e Educação Físico-Motora devem ocorrer num espaço próprio.

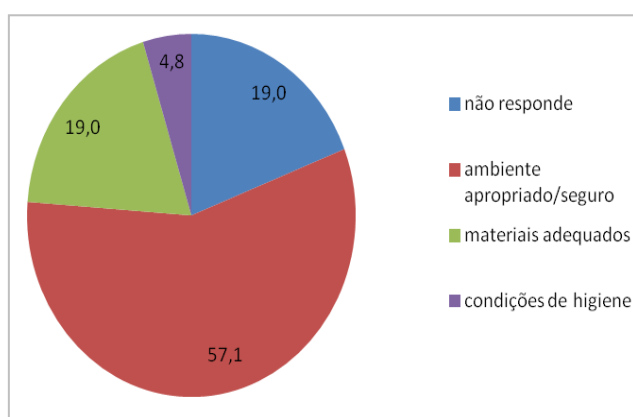


Gráfico 10: Motivos atribuídos pelos Ed/Prof para a existência de um espaço próprio

Quando questionados sobre o motivo, pode-se observar no **Gráfico 10** que os principais motivos são o facto de estas práticas deverem ocorrer num ambiente seguro e apropriado (57,1%) para além de envolver materiais adequados à sua prática (19%).

Questionados posteriormente se na escola onde lecionam existe este mesmo espaço, todos os docentes voltaram a responder que sim, e que este espaço correspondia ao ginásio/polivalente.

Tabela 24 – Distribuição dos Ed/Prof em relação à oferta de atividades extracurriculares por parte da escola

	Não responde	N %	Escola		Total
			Fajã de Cima	São Roque	
A escola oferece aos alunos atividades extracurriculares?			1 10%	0 0%	1 4,7%
	Sim	N %	8 80%	6 54,5%	14 66,7%
	Não	N %	1 10%	5 45,5%	6 28,6%
Total		N %	10 100%	11 100%	21 100%

Dos Ed/Prof questionados sobre se “A escola oferece aos alunos atividades extracurriculares?”, a maioria (66,7%) respondeu que sim, enquanto apenas 28,6% respondeu que não (**Tabela 24**). Estes dados só demonstram que alguns docentes não possuem conhecimento da oferta por parte da escola de tais atividades, ou então demonstram alguma falta de interesse sobre as mesmas, aspetos estes notórios principalmente na escola de São Roque, onde 45,5% dos docentes afirma que a escola não oferece atividades extracurriculares. Já na escola da Fajã de Cima, 10% dos docentes, ou seja apenas 1, afirma não existir tal oferta.

Quando questionados sobre quais são as atividades oferecidas pela escola, os docentes da Fajã de Cima responderam que estas estão essencialmente integradas no projeto das escolinhas de desporto e recaem no atletismo, enquanto os docentes de São Roque mencionaram o badminton e o vôlei.

Afirmaram ainda que, tanto numa escola como na outra, que estas são atividades com grande adesão por parte das crianças, e que nas suas turmas não havia diferença entre os sexos na anuência a estas mesmas atividades.

Tabela 25 – Distribuição dos Ed/Prof em relação à existência de crianças obesas ou com peso abaixo da média

			Escolas		Total
			Fajã de Cima	São Roque	
A sua turma contém crianças obesas ou com peso abaixo da média?	Não responde	N %	0 0%	2 18,2%	2 9,5%
	Sim	N %	7 70%	5 45,4%	12 57,2%
	Não	N %	3 30%	4 36,4%	7 33,3%
Total	N %		10 100%	11 100%	21 100%

Quando os docentes foram questionados se existiam crianças obesas com peso abaixo da média nas suas turmas, estes na sua maioria (57,2%) responderam que sim. Analisando a **Tabela 25**, verifica-se que o número de crianças obesas ou com peso abaixo do recomendado encontra-se principalmente na escola da Fajã de Cima, ou seja, com 70% em comparação com 45,4% na escola de São Roque.

Tabela 26 – Distribuição dos participantes em relação à opinião sobre a importância do Espaço de Recreio

		N	Nível de ensino que leciona		Total	Pais/ EncEd
			Pré-escolar	1º Ciclo		
Na sua opinião qual é a importância do Espaço de Recreio na vida dos seus alunos/educando?	Não responde	N %	0 0%	0 0%	0 0%	1 1,2%
	Sem importância	N %	0 0%	0 0%	0 0%	1 1,2%
	Importante	N %	0 0%	1 7,1%	1 4,8%	42 51,2%
	Muito importante	N %	7 100%	13 92,9%	20 95,2%	38 46,4%
Total	N %		7 100%	14 100%	21 100%	82 100%

No que diz respeito à questão “Na sua opinião qual é a importância do Espaço de Recreio na vida dos seus alunos/educando?”, a maioria dos docentes (95,2%) afirma que o espaço de recreio é muito importante para os seus alunos (**Tabela 23**) e apenas 4,8%, que corresponde a apenas o docente, 1 considera ser importante.

Quanto aos Pais/EncEd, estes na sua maioria consideram que o espaço de recreio é realmente importante (51,2 %) e muito importante (46,4%) para a vida dos seus educandos. De facto, pertinente será referir que apenas um número irrelevante de Pais/EncEd (1,2%) pensa que o espaço de recreio não tem qualquer tipo de importância na vida dos seus educandos.

Confrontados os dados, após a análise dos valores do teste de Qui Quadrado ($\chi^2=16,254$ a $p=0,001$), verifica-se que existe uma diferença muito significativa, entre Ed/Prof e Pais/EncEd quanto à opinião sobre a importância dos recreios na atividade das crianças em idade escolar. Embora seja consensual esta ideia, os Pais/EncEd reforçam mais a sua importância na vida das crianças.

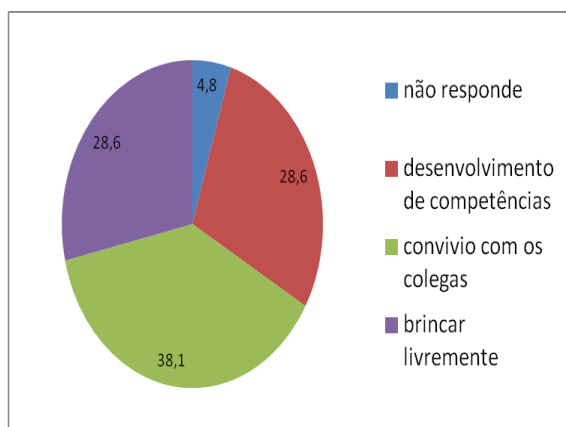


Gráfico 11: Motivos apresentados pelos Ed/Prof para a importância do espaço recreio

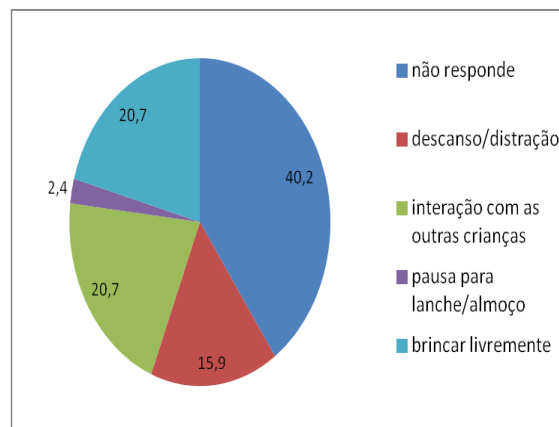


Gráfico 12: Motivos apresentados pelos Pais/EncEd para a importância do espaço recreio

Quanto aos motivos apresentados, e como se pode verificar no **Gráfico 11**, os Ed/Prof mencionam, principalmente, o facto de o espaço recreio proporcionar às crianças momentos de convívio com os colegas e restantes crianças (38,1%), desenvolvimento de competências (28,6%) e ainda de este ser um espaço onde estas podem brincar livremente (28,6%).

Já os Pais/EncEd (**Gráfico 12**) consideram, de igual modo como sendo um espaço onde as crianças interagem com os outros (20,7%), brincam livremente (20,7%), considerando ainda que é no espaço recreio que estas podem descansar e ter um momento de distração das aulas (15,9%) e onde fazem uma pausa para lanchar ou almoçar (2,4%).

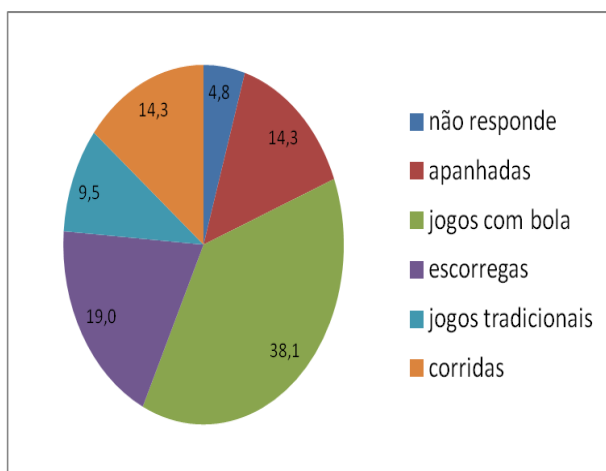


Gráfico 13: Tipo de atividades/brincadeiras das crianças no recreio

Ainda, no que respeita ao espaço recreio os Ed/Prof afirmam que as atividades/brincadeiras que as crianças costumam ter (**Gráfico 13**) são sobretudo: jogos com bola (38,1%), brincar no escorrega (19%), corridas (14,3%), apanhadas (14,3%), e alguns jogos tradicionais (9,5%).

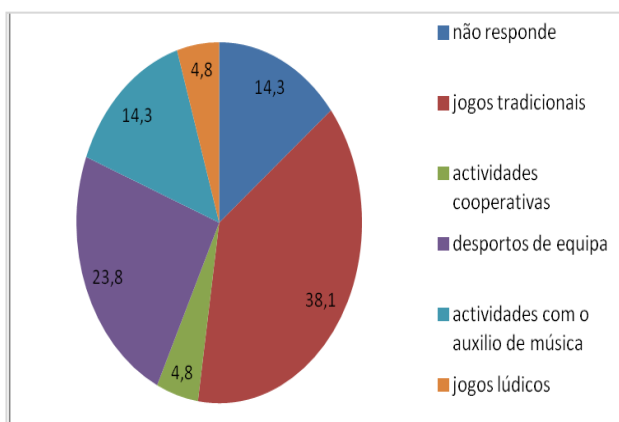


Gráfico 14: Atividades/brincadeiras necessárias para promover a Atividade Física

Relativamente à questão “Se nestes recreios existisse alguém a dinamizar atividades/brincadeiras com as crianças, quais as atividades que lhe pareciam mais necessárias para promover a Atividade Física?”, colocada aos Ed/Prof (**Gráfico 14**), estes consideram que seria importante para as crianças realizarem-se jogos tradicionais (38,1%), desportos por equipas (23,8%), atividades com o auxílio de música (14,3%), jogos lúdicos (4,8%) e atividades cooperativas (4,8%).

No que diz respeito ao terceiro objetivo do estudo:

- Apreciar os comportamentos de adesão à prática da atividade motora das crianças/alunos da(s) sala(s)/turmas(s) da escola(s) do(s) estágio(s).

Tabela 27 – Distribuição dos Pais/EncEd em relação à adesão dos seus educandos a atividades físicas extracurriculares

			Escola		Total
			Fajã de Cima	São Roque	
Na escola, o seu educando pratica alguma atividade física, em horário extracurricular?	Não responde	N %	4 9,5%	4 10%	8 9,7%
	Não	N %	38 90,5%	32 80%	70 85,4%
	Sim	N %	0 0%	4 10%	4 4,9%
Total		N %	42 100%	40 100%	82 100%

Os Pais/EncEd quando questionados se “Na escola, o seu educando pratica alguma atividade física, em horário extracurricular?”, estes maioritariamente (85,4%) responderam que não. Analisando melhor a **Tabela 27**, verifica-se que existem mais alunos, segundo as respostas dos Pais/EncEd, a praticar atividades físicas extracurriculares na escola de São Roque (10%), o que ainda assim é uma percentagem um pouco baixa. Assim sendo, podemos observar que tanto numa escola como na outra, e nas turmas que foram inquiridas, que são poucos os alunos a aderir a estas atividades extracurriculares. De referir, que das poucas respostas afirmativas, na sua maioria são as meninas que praticam tais atividades extracurriculares e encontram-se divididas pelos 1º e 3º ano de escolaridade.

Tabela 28 - Distribuição dos Pais/EncEd em relação à prática de atividade física fora da escola

		N	Ano de escolaridade dos educandos			Total
			Pré-escolar	1º Ano	3º Ano	
O seu educando pratica alguma atividade física fora da escola?	Não responde	N	2	2	1	5
		%	10,5%	6,7%	3%	6,1%
	Sim	N	1	12	12	25
	%	%	5,3%	40%	36,4%	30,5%
Total	N	N	16	16	20	52
	%	%	84,2%	53,3%	60,6%	63,4%
Total		N	19	30	33	82
		%	100%	100%	100%	100%

Os Pais/EncEd quando questionados se os seus educandos praticavam alguma atividade física fora da escola, a maioria (63,4%) respondeu que não, enquanto apenas 30,5% respondeu que sim. Ao analisar melhor a **Tabela 25**, pode-se verificar que das crianças que praticam alguma atividade fora da escola 5,3% são do pré-escolar, 40% do 1.º ano e 36,4% do 2.º ano de escolaridade. Já neste tipo de atividades, analisando as respostas positivas, são os rapazes que praticam mais.

Assim sendo, verifica-se que a escola tem um impacto na vida ativa da maioria destas crianças.

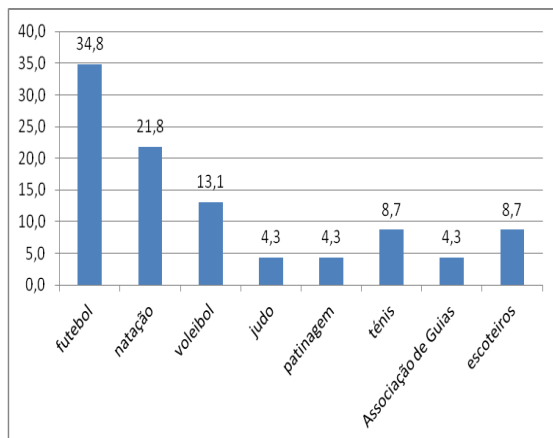


Gráfico 15: Atividades praticadas fora da escola

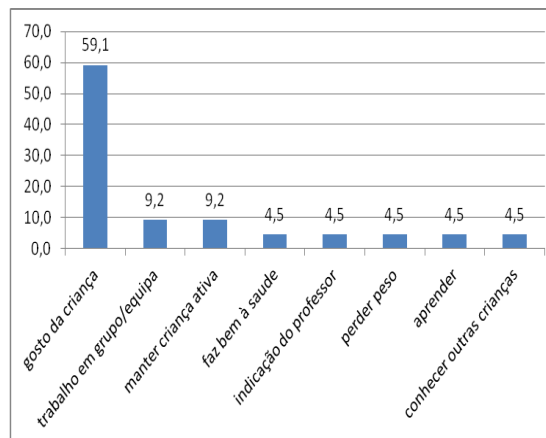


Gráfico 16: Motivo da escolha destas atividades

De acordo com as respostas afirmativas em relação à questão anterior, verifica-se que as atividades praticadas são diversificadas, passando pelo futebol (34,8%), natação (21,8%), voleibol (13,1%), tênis (8,7%), patinagem e judo (4,7%). Até o escotismo foi referido neste leque de atividades (8,7%) como se pode verificar no **Gráfico 15**. Observaram-se diferenças relativamente às atividades praticadas pelos rapazes e pelas raparigas. Os primeiros praticam em maior número atividades como futebol e tênis, enquanto as raparigas praticam natação e vôlei.

Tentou-se analisar se existiria alguma influência da prática habitual de atividade física pelos pais na prática dos seus filhos, e podemos observar que não existia influência aparente, pois dos Pais/EncEd que disseram praticar atividade física, apenas 23,1% têm os seus filhos envolvidos na mesma, fora da escola, com um valor inferior aos que não praticam (menos de 7,7%), não se registando diferenças significativas quando aplicado o teste de Qui Quadrado ($\chi^2=2,567$ a $p=0,633$).

Já na análise do **Gráfico 16** verifica-se os motivos que os levou a colocar os seus educandos nestas atividades. Assim sendo, e segundo aqueles que responderam, observa-se que as principais razões enunciadas foram: o gosto e/ou interesse demonstrado pelas próprias crianças (59,1%), o facto de algumas destas atividades proporcionarem o trabalho em grupo/equipas (9,2%) e também por manter as crianças ativas (9,2%).

Tabela 29 - Distribuição dos Pais/EncEd em relação à existência de espaços onde as crianças possam brincar ao ar livre

			Escolas		Total
			Fajã de Cima	São Roque	
Perto de sua casa, existem espaços onde o seu educando possa brincar ao ar livre?	Não responde	N %	1 2,4%	1 2,5%	2 2,4%
	Sim	N %	26 61,9%	33 82,5%	59 72%
	Não	N %	15 35,7%	6 15%	21 25,6%
Total	N %		42 100%	40 100%	82 100%

Quanto à questão “Perto de sua casa, existem espaços onde o seu educando possa brincar ao ar livre?” e analisando a **Tabela 29**, verifica-se que a maioria (72%) dos Pais/EncEd afirma haver perto das suas casas este mesmo espaço, enquanto 25,6% afirma não haver. Nota-se ainda que, estes mesmos espaços são mais visíveis para os Pais/EncEd com educandos na escola de São Roque (82,5%).

Questionados ainda sobre que tipos de espaços seriam estes, as respostas foram sobretudo fazendo referencia a jardins ou parques infantis, ou até mesmo aos jardins e quintais de suas casas. Houve ainda Pais/EncEd da escola de São Roque, que referiram a praia, como sendo um destes espaços.

Quanto ao quarto e último objetivo:

- Recolher informação acerca de alguns dos hábitos de vida das crianças no seio da sua família.

Tabela 30 - Distribuição dos Pais/EncEd em relação a com brincam os seus educandos

O seu educando tem por hábito brincar com quem?	Não responde	N	9
		%	11%
	Colegas/amigos	N	16
		%	19,5%
	Primos	N	18
		%	21,9%
	Irmãos	N	30
	%	36,6%	
Pais	N	4	
	%	4,9%	
Sozinho	N	5	
	%	6,1%	
Total	N	82	
	%	100%	

Analisando a **Tabela 30** verifica-se que a maioria (36,6%) das crianças tem por hábito brincar com os irmãos. Também costumam brincar com os primos (21,9%), com os colegas/amigos (19,5%), sozinhos (6,1%) e com os pais (4,9%). Desta análise podemos observar que ainda poucos brincam com os seus pares, os amigos.

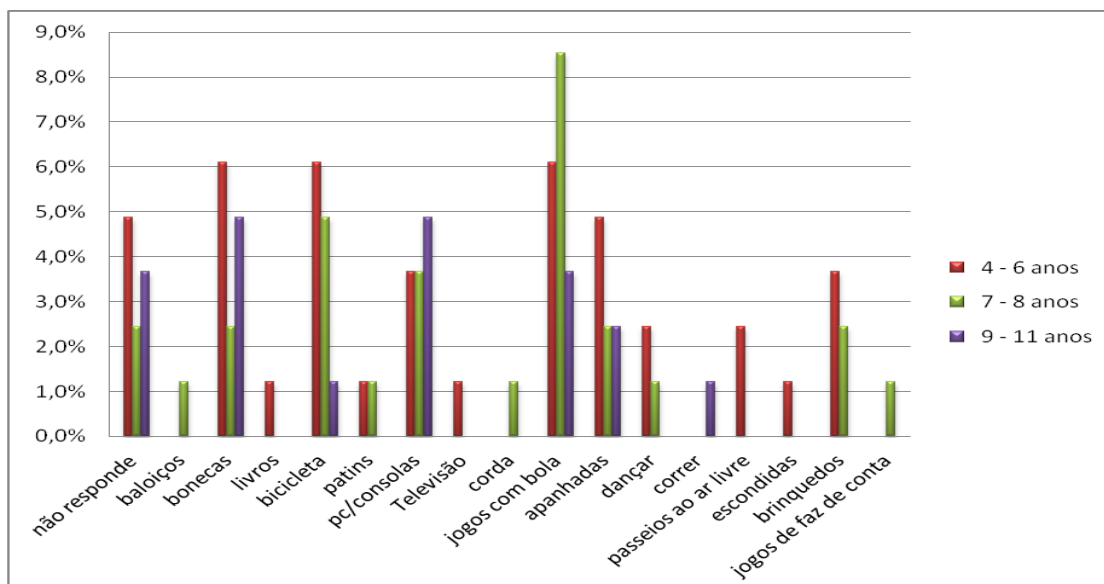


Gráfico 17: Brincadeiras/atividades preferidas das crianças

No que toca ao tipo de brincadeiras preferidas pelos educandos (**Gráfico 17**), a informação recolhida permite concluir que as atividades mencionadas são muito variadas. Os

Pais/EncEd das crianças em idade pré-escolar afirmam que estas gostam de brincar com as bonecas (6,1%), andar de bicicleta (6,1%) e realizar jogos de bola (6,1%). Quanto aos pais dos alunos do 1ºano, estes consideram que as brincadeiras preferidas dos seus educandos são principalmente os jogos com bola (8,5%), andar de bicicleta (4,9%) e jogar no computador ou nas consolas (3,7%). Por fim, os Pais/EncEd dos educandos a frequentar o 3º ano de escolaridade mencionam preferencialmente as brincadeiras com as bonecas (4,9%), os jogos no computador ou nas consolas (4,9%) e os jogos com bola (3,7%).

Aplicado o teste de Qui Quadrado, verifica-se uma diferença muito significativa de género/sexo, quanto às brincadeiras preferidas das crianças ($\chi^2=46,957$ a $p=0,000$).

De modo geral, pode-se concluir que as brincadeiras preferidas das crianças são sobretudo: brincar às bonecas, andar de bicicleta, jogar nas consolas e computadores e os jogos com bola. Estes jogos/brincadeiras mencionados anteriormente superam, por exemplo, jogos como a apanhada e as escondidas ou até mesmo jogos de faz de conta, como o brincar às professoras ou às mães.

Ao analisar-se as diferenças entre as brincadeiras preferidas de rapazes e raparigas, consta-se que, na opinião dos pais, os rapazes demonstram preferência principalmente pelos jogos com bola, seguindo-se a bicicleta e os computadores e consolas. Já as raparigas, estas preferem principalmente brincar com as bonecas, seguindo-se o jogo das apanhadas e os jogos nos computadores/consolas.

Tabela 31 - Distribuição dos Pais/EncEd em relação ao hábito de realizar atividades ao ar livre com os seus filhos

Têm por hábito realizar algum tipo de atividade ao ar livre com os seus filhos?	Não responde	N %	5 6,1%
	Sim	N %	50 61%
	Não	N %	27 32,9%
	Total	N %	82 100%

Questionado se tinham por hábito realizar atividades ao ar livre com os seus educandos, estes na sua maioria responderam que sim (61%), enquanto 32,9% responde que não tinha este hábito. Deste modo, pode-se verificar que a maioria dos pais tenta aproveitar ao máximo o pouco tempo que passam com os filhos.

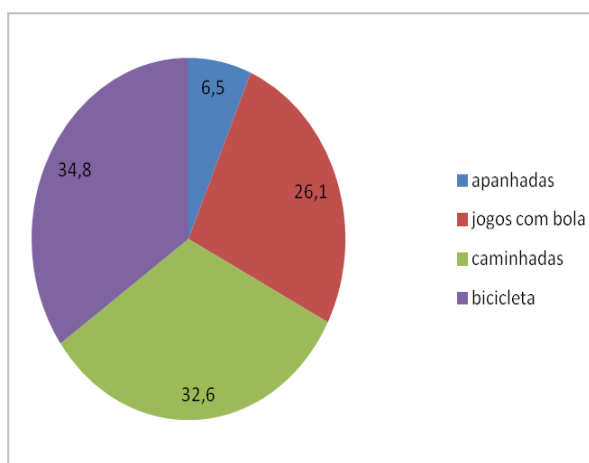


Gráfico 18: Atividades realizadas com os filhos

Os que responderam de forma afirmativa, mencionaram (**Gráfico 18**) que as atividades que realizavam com os seus filhos eram particularmente o andar de bicicleta (34,8%), realizar caminhadas (32,6%), realizar jogos com bola (26,1%) e brincar às apanhadas (6,5%).

Tabela 32 - Distribuição dos Pais/EncEd em relação à forma como os seus educandos se deslocam para a escola

			Escolas		Total
			Fajã de Cima	São Roque	
Como é que o seu educando se desloca para a escola?	Não responde	N %	2 4,8%	1 2,5%	3 3,7%
	A pé	N %	19 45,2%	17 42,5%	36 43,9%
	Autocarro	N %	2 4,8%	0 0%	2 2,4%
	Carro	N %	19 45,2%	21 52,5%	40 48,8%
	Mota	N %	0 0%	1 2,5%	1 1,2%
Total	N %	42 100%	40 100%	82 100%	

Por último quando questionados de qual a forma que os seus educandos se deslocavam para a escola, a maioria (48,8%) referiu ser de carro, e a segunda resposta mais dada foi que se deslocavam a pé (43,9%). Comparando as duas escolas, verifica-se que os alunos da escola da Fajã de Cima desloca-se igualmente ou de carro ou a pé, com 45,2%, enquanto os alunos de São Roque deslocam-se maioritariamente de carro (52,5%).

Os dados comprovam que se a maioria das crianças mora perto da escola, pois grande percentagem desloca-se a pé para a mesma.

20. Conclusão e Discussão dos Resultados

Apresentados e analisados os dados do nosso estudo empírico será altura, de os cruzar com a abordagem teórica apresentada e outros estudos já efetuados nesta área. Este confronto será organizado tendo em conta os objetivos e a finalidade deste estudo, anteriormente apresentados.

Um dos objetivos específicos que esse estudo se propunha era conhecer e comparar os comportamentos de adesão à prática da atividade física motora dos adultos, educadores das crianças com quem intervimos no nosso estágio, isto é, educadores/ professores e de pais/ encarregados de educação.

Tendo em conta este nosso propósito, verificámos que os inquiridos eram mais ativos durante a sua infância e juventude do que o são atualmente enquanto adultos.

Como dito anteriormente na revisão da literatura, no capítulo V, são muito os autores que acreditam que a infância e juventude são os melhores momentos para se promover e receber bons hábitos de atividade física, uma vez que tais hábitos adquiridos irão permanecer até à vida adulta. Por exemplo, como é referido por Martín (2003), os adolescentes mais ativos têm mais possibilidades de se tornarem adultos mais ativos.

Assim sendo, pode-se verificar que nesta nossa amostra esta tendência não se verificou e apesar dos inquiridos terem adquirido hábitos de atividade física na sua juventude não os mantiveram enquanto adultos, tornando-se mais sedentários.

Quanto ao segundo objetivo específico, este visava conhecer e comparar as perspetivas destes educadores sobre a importância da atividade física na educação em crianças em idade pré-escolar e escolar.

Assim sendo, e tendo em conta este intento, pode-se verificar que, ao longo de toda a análise anteriormente realizada, tanto os Ed/Prof como os Pais/EncEd consideravam que a Educação Física Escolar é uma área muito importante na vida dos seus alunos/educandos, sendo assim favoráveis à sua obrigatoriedade nas escolas. Afirmaram ainda que, esta é uma disciplina que se torna uma mais-valia para ajudar as crianças a melhorar ou a desenvolver as suas capacidades motoras, a criar hábitos de vida saudável, e a aprender a trabalhar em equipa ou em grupo.

De acordo com o CREB (2011, p.102) “a Educação Física, enquanto área curricular, centra-se no valor educativo de atividade física pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multidimensional e harmonioso do aluno e pode definir-se como a apropriação de conhecimento e habilidades técnicas na elevação das capacidades do aluno e na formação de aptidões, atitudes e valores. Para tal, deverá ser proporcionada aos alunos atividade física adequada – intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa.”

Também encontramos semelhanças entre a opinião dos nossos educadores com a opinião dos encarregados de educação de alunos do 1.º Ciclo, inquiridos num estudo realizado na Região Autónoma dos Açores, no início do atual século. Na investigação de Diniz *et al.* (2001, p. 67) mais de dois terços dos encarregados de educação envolvidos revelavam que a Educação Físico-Motora deve assumir um carácter obrigatório.

No que diz respeito ao espaço onde ocorrem os momentos de Expressão Motora/ Expressão e Educação Físico-Motora, pode-se constatar que os inquiridos referiram que estes momentos de prática devem ocorrer num espaço próprio, sendo esse espaço o ginásio/polivalente da escola, uma vez que é um espaço organizado, seguro e com materiais adequados e específicos ao desenvolvimento das aulas de Educação Física, melhorando assim todo o processo de aprendizagem das crianças.

Segundo Tuan (1983, p. 3), as crianças “ (...) necessitam de espaço e lugar, pois as suas vidas são um movimento dialético entre refugio a aventura, dependência e liberdade. O lugar apresenta a segurança, enquanto o espaço representa a liberdade.”

De acordo com Condessa, Rego e Caldeira (2003), o ambiente onde se desenvolvem as atividades irá de certa forma facilitar, ou não, o processo de aprendizagem dos alunos.

Segundo um estudo realizado em 2001 na RAA (Diniz, 2001, p. 78), cerca de metade das escolas não possuía um espaço coberto para a prática da Educação Físico-Motora. Esta tendência mantém-se, já que num estudo realizado mais recentemente na região Condessa e Matias (2011, p. 3) uma das dificuldades ainda identificadas por professores de Educação Física do 1.ºCEB são as pobres condições do espaço, dos equipamentos e materiais específicos existentes nas escolas.

Contudo, é de ressaltar a importância dos recreios, uma vez que estes são vistos como locais onde as crianças convivem com os colegas e restantes crianças e onde brincam livremente.

Lopes, Santos, Lopes *et al.* (2012), realçam a importância dos recreios como sendo um tempo e espaço onde se promovem a atividade física, pois devido às suas características, estes constituem momentos de oportunidades de estimulação e desenvolvimento de estilos de vida ativos e saudáveis. Também consideram que este espaço propicia alguns benefícios, tais como: momentos de partilha, cooperação, comunicação, resolução de conflitos, auto disciplina, libertação de stress, auto estima, criatividade, resolução de problemas e vocabulário, entre outros.

Marques (2012) destaca que é no espaço recreio que as crianças têm a possibilidade de escolher o que fazer, podendo deste modo dar largas à sua imaginação.

Quanto ao nosso terceiro objetivo específico, este tinha a intenção de apreciar os comportamentos de adesão à prática da atividade motora das crianças, alunos das nossas salas de estágio.

Sendo os pais pouco ativos, as crianças por sua vez também se tornam pouco ativas, mesmo apesar de a escola oferecer atividades extracurriculares. Tanto numa escola como na outra, e nas turmas que foram inquiridas, eram poucos os alunos a aderir à prática de atividades físicas e desportivas.

Fernandes e Pereira (2006) consideram que a atividade física regular assume um papel indispensável na promoção de um estilo de vida saudável e que níveis elevados de atividade física, durante o período de infância e juventude, aumentam a viabilidade de permanecer até à vida adulta.

Esta falta de adesão à prática de atividade física também se verifica, no que se refere às atividades extracurriculares “fora da escola”, sendo que as crianças que praticavam alguma atividade fora da escola eram as que estavam na sua maioria a frequentar o 1º e o 3º ano de escolaridade.

Para muitas crianças, o momento de prática física e desportiva facultada pelas escolas é a única possibilidade que estas têm de prática. Deste modo, cabe às escolas prezar pela prática física curricular e alargar a oferta de atividades extracurriculares, contribuindo assim para um desenvolvimento mais completo de todos os seus alunos.

Um dos papéis da Educação Física, enumerado por professores de Educação Física do 1.ºCEB da RAA no estudo de Condessa e Matias (2011. p. 3), é o possibilitar às crianças contacto com um tipo de experiências de vida que contribui para a criação de hábitos de vida saudável.

De acordo com Lucas, Pereira e Monteiro (2012, p. 155), “o desporto na sua vertente extracurricular, permite criar motivação aos alunos para a escola, ajudando na aquisição de hábitos de trabalho, na procura dum estilo de vida saudável e na estruturação harmoniosa da personalidade. O facto de o Desporto Escolar contemplar as duas vertentes, lazer e rendimento, fazem dele um ótimo veículo educativo.”

Quanto ao quarto e último objetivo específico, este reportava-nos para a recolha de informação acerca de alguns dos hábitos de vida das crianças no seio da sua família, que refletem a sua maior atividade ou sedentarismo.

No respeitante às atividades/brincadeiras realizadas fora do contexto escolar observou-se que a maioria dos pais diziam ter por hábito realizar atividades ao ar livre com os seus filhos, principalmente andar de bicicleta, realizar caminhadas, jogar à bola e brincar às apanhadas.

Estes são bons hábitos proporcionados pelos pais, pois tal como nos é dito por Neto (2009), as crianças preferem brincar no exterior, mas atualmente devido aos perigos existentes, estas passam mais tempo em atividades lúdicas dentro de casa.

Quanto ao tipo de brincadeiras preferidas pelos educandos em idade pré-escolar, pode-se concluir que as brincadeiras preferidas das crianças eram sobretudo: brincar às bonecas, andar de bicicleta e realizar jogos com bola. No que toca aos educados a frequentar o 1º ano de escolaridade, as brincadeiras eleitas são principalmente os jogos com bola, andar de bicicleta e jogar no computador ou nas consolas. Por último, os educandos a frequentar o 3º ano de escolaridade optam preferencialmente por brincadeiras com as bonecas, os jogos no computador ou nas consolas e os jogos com bola.

Estes jogos/brincadeiras mencionados anteriormente superam, por exemplo, jogos como a apanhada e as escondidas ou até mesmo jogos de faz de conta, como o brincar às professoras ou às mães.

Mas a verdade é que, tal como nos diz Neto (2009, p. 21), “as crianças continuam a brincar como sempre o fizeram ao longo da história da humanidade. Só que hoje brincam de maneira diferente. As novas tecnologias e os cenários de espaços virtuais são muito sedutores para actividades centralizadas na paisagem do uso visual e manual.”

Silva *et al.* em concordância com Martin e Fabes (*in* Cordazzo *et al.* 2012) afirmam que os rapazes têm preferência por brincadeiras que envolvem atividade física mais intensas,

bem como brincadeiras que possuem desafio e competição, enquanto as raparigas preferem brincadeiras mais calmas e de faz-de-conta.

Segundo alguns autores, as lutas são consideradas como brincadeiras mais constantes no sexo masculino, apesar de por vezes, em grupos mistos, serem observadas a presença de raparigas em tais brincadeiras. Esta constatação pode esta relacionada com o facto de as raparigas serem melhor sucedidas em interações sociais e de aprendizagem do que os rapazes.

Por outro lado, analisando as preferências referentes ao género, Lopes (1997) considera que algumas atividades são mais ligadas ao sexo feminino, sendo estas: o ajudar em casa, ajudar nas compras, escrever, ler, dançar e estudar. Pelo contrário, o mesmo autor refere como atividades mais ligadas ao sexo masculino atividades mais relacionadas com o descanso, os jogos de consolas e de computador, ver televisão e praticar desporto.

Muitas das brincadeiras são por vezes estereotipadas pelos adultos como sendo masculinas, femininas ou indiferenciadas. Esta separação faz com que as brincadeiras sejam marcadas pelo género, onde o rapaz só pode brincar com os carrinhos, e as raparigas com casinhas de bonecas. Deste modo, cabe uma vez mais à escola e aos docentes proporcionar às crianças momentos prazerosos de brincadeiras, fornecendo indicações de brincadeiras mais ou menos adequadas, sem nunca as obrigar a nada, pois o importante é que estas tomem iniciativas e decisões.

Dada a importância da brincadeira para um bom desenvolvimento humano e de aprendizagem, os docentes não se devem preocupar apenas com objetos didáticos, devendo proporcionar também momentos de brincadeira livre, pois as crianças efetuam aprendizagens importantes através deste tipo de brincadeira.

Considerações Finais

O presente relatório de estágio representa o culminar de um trabalho desenvolvido no âmbito do estágio pedagógico, tanto na Educação Pré-Escolar, como no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Por esse facto, ao longo deste trabalho foram apresentados relatos e reflexões de algumas práticas educativas desenvolvidas no contexto destes dois níveis de ensino, tendo em conta a temática a que me propus desenvolver, designadamente os “Contributos da Atividade Física em Contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico”.

Quanto à escolha do tema deste relatório de estágio, e enquanto pessoa e futuro educador/professor, cumpre-me esclarecer que as temáticas relativas à atividade física foram sempre do meu interesse, uma vez que ao longo do meu percurso académico dediquei-me a realizar vários trabalhos nessa área, sendo este relatório fruto do meu investimento ao longo daquela etapa. Considero, portanto, que a atividade física deveria ser melhor e precocemente inculcada nas escolas.

Finalizado este trabalho, será este, então, o momento mais indicado para nos podermos debruçar sobre o mesmo e os processos nele desenvolvidos, de modo a que se possa proferir algumas considerações finais. É, por isso, importante realçar que toda esta reflexão é feita de uma forma consciente, de modo a que se compreenda como evoluí enquanto pessoa e profissional.

No que concerne à formação, a elaboração deste documento tornou-se, sem margem para dúvidas, uma mais-valia. Permitiu-me compreender verdadeiramente toda a ação e tirar conclusões referentes à formação de educadores/professores, bem como possibilitou que eu aprofundasse e apreendesse melhor a temática escolhida.

No que diz respeito ao estágio, e refletindo um pouco, pode-se considerar este momento como sendo capital para a formação tanto de futuros educadores como de professores. Foi através do momento de estágio que, enquanto estagiário, tive contato direto com as crianças, bem como com toda a realidade escolar. Foi nas escolas que se criaram grandes relações interpessoais, cada uma à sua maneira e todas bastante enriquecedoras (educadores/professores, cooperantes, colegas de núcleo, crianças/alunos, assistentes operacionais, entre outros).

Através do estágio também tivemos a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos que nos foram passados ao longo de toda a Licenciatura e até mesmo durante o Mestrado.

É durante este período de tempo que, enquanto futuros educadores/professores, temos a oportunidade de desenvolver alguns processos formativos, tais como: observação, planificação, reflexão e avaliação. Todos estes processos são basilares para um desenvolvimento crítico e consciente, tornando-nos, assim, profissionais competentes e eficazes.

Este percurso mostrou-se, por vezes, difícil, com alguns momentos de nervosismo e alguns medos e receios; mas também me proporcionou várias situações de alegria e felicidade. E foram todos estes aspetos, uns mais positivos e outros menos, que me fizeram crescer.

Relativamente ao estudo realizado, e de acordo com os dados recolhidos, podemos concluir que a atividade física é uma área do currículo a quem os pais/encarregados de educação e educadores/professores atribuem bastante importância.

A Escola, sendo o local onde a socialização desportiva melhor se tem expressado, e que garante a transmissão de aprendizagens relativas a atividades físicas saudáveis, tem-se preocupado em dotar os alunos de competências pessoais e sociais para que estes não se envolvam em relações de agressividade com os seus pares.

Como limitações, aquando da elaboração deste relatório de estágio deparamo-nos com o facto de se tratar um documento extenso, com um prazo de elaboração delimitado e relativamente reduzido, e ainda o facto de a sua construção ter implicado muito trabalho e dedicação.

Ao nível da formação, não será, de todo, despidendo mencionar a minha inexperiência na área da realização de trabalhos de investigação e o meu fraco domínio em outras línguas, o que fez com que o leque de bibliografia a consultar se tornasse mais reduzido. Importa também referir as dificuldades ao nível da bibliografia adequada à elaboração deste trabalho, a qual foi difícil encontrar disponível na biblioteca.

Na realização da atividade extracurricular, que se desenvolveu no espaço/tempo “recreio”, importa mencionar que aqui também me deparei com algumas limitações, nomeadamente o facto de não ter sido desenvolvida com o mesmo número de rapazes e raparigas, o que de alguma forma provou que os rapazes são mais ativos do que as raparigas.

Outra limitação prende-se com o facto de a mesma criança não ter sido observada em ambos os intervalos; se assim fosse, poderíamos verificar em qual dos intervalos a criança era mais ativa, apesar de não terem a mesma duração. É importante ressaltar também que o facto de as crianças saberem que tinham um aparelho durante o intervalo, fez com que agissem de forma diferente, o que pode ter interferido no resultado final.

Como limitações do estudo, pode-se fazer referência à impossibilidade de recolha de um maior número de registos, uma vez que, como mencionado anteriormente, e devido à gestão de tempo, só me foi possível recolher dados de algumas turmas das escolas onde realizei o meu estágio pedagógico.

As características dos instrumentos e a reduzida amostra tornam o estudo limitado e com impossibilidade de generalização, visto que a realização de entrevistas semi-estruturadas teriam sido uma mais-valia para aprofundar o tema e enriquecer os dados já recolhidos com os questionários.

Passando agora às recomendações, cumpre-me dizer que é importante inculcar, desde cedo, nos jovens, a adoção de hábitos de vida saudáveis, para que os mesmos se mantenham ao longo das suas vidas.

Neste sentido, e sendo nós educadores/professores, parte integrante das escolas, devemos ter como preocupação proporcionar às crianças diversos momentos de lazer em atividades lúdicas, que permitam que elas desenvolvam competências e sejam ativas na construção do seu futuro, visto que a comunidade escolar, para além de preparar os alunos para o mundo do trabalho, prepara-os também para o mundo em geral.

Quanto ao estudo complementar ao estágio, num novo estudo recomendaria um aumento da dimensão da amostra e do número de escolas do concelho, por exemplo, realizando um estudo representativo de mais escolas de Ponta Delgada e até mesmo passível de comparação com os valores de dados de outros concelhos quanto aos Contributos da Atividade Física em crianças em idade pré-escolar e do 1.º ciclo.

Referências Bibliográficas

- Afonso, R. (2009). *A Profissionalidade do Professor Supervisor do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Universidade dos Açores: Departamento de Ciências da Educação.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Araújo, M. J. (2008). *Transição do Ensino Superior para o mundo do trabalho*. Ponta Delgada.
- Arends, R. I. (1999). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Azevedo, M. C. (2009). Educação e Formação de Professores: Horizontes de Desenvolvimento Integral e Cidadania. in E. O. Medeiros. *Educação Cultura(s) e Cidadania(s)*. (pp. 29-47). Porto: Edições Afrontamento
- Barreira, A. & Moreira, M. (2004) *Pedagogia das Competências – da Teoria à Prática* (1ª Edição). Edições ASA.
- Baptista, I. (2005). *Dar Rosto ao Futuro: A Educação Como Compromisso Ético*. Porto: Profedições.
- Bento, J. (1998). *Desporto e Humanismo: O Campo do Possível*. Rio de Janeiro. Eduerj.
- Botelho, A. & Duarte, A. (1999). *Relação entre a Prática de Actividade Física e o Estado De Bem-Estar, em Estudantes Adolescentes*. *Horizonte*, vol. XV, nº90, pp. 5-7.
- Caires, S. (2001). *Vivências e percepções do estágio no ensino superior*. Braga: Grupo de missão para a qualidade do ensino aprendizagem, UM.

- Carneiro, P. (2006). *O Modelo Reflexivo de Supervisão Pedagógica em Educação Física. Um Estudo Relacionado com a Coadjuvação das Aulas no 1º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação não publicada. Universidade dos Açores. Ponta Delgada.
- Carvalho, G. S. (2006). Criação de Ambientes Favoráveis para a Promoção de Estilos de Vida Saudáveis. in B. O. Pereira & G. S. Carvalho. *Actividade Física, Saúde e Lazer: A Infância e Estilos de Vida Saudáveis*. (pp. 19-37) Lisboa: Lidel.
- Condessa, I. (2006). *Os Ambientes Facilitadores de Aprendizagem na Educação Física Infantil*. Revista Cinergis, vol. 7, nº 2 (Jan./Jun), pp: 9-28, Santa Cruz do Sul: UNISC.
- Condessa, I. (2008). Atividade Física Curricular e Extracurricular nas Escolas do 1º ciclo de Ponta Delgada. in B. Pereira & G. Carvalho. *Atividade Física, Saúde e Lazer. Modelos de Análise e Intervenção*. (pp.347-358). Porto: LIDEL.
- Condessa, I. (2009). A Educação Física na Infância. Aprender: a Brincar e a Praticar. in I. C. Condessa. *(Re) Aprender a Brincar: Da Especificidade à Diversidade*. (pp.37-49). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Condessa, I. (2012). Marcas da Cultura Regional Açoriana no Currículo da EF do Ensino Básico. in B. O. Perreira, A. N. Silva & G. S. Carvalho. *Atividade Física, Saúde e Lazer: O Valor formativo do jogo e da brincadeira*. (pp.105-115). Braga: CIEC,IE,UM
- Condessa, I. & Matias, H. (2011). “The Curricular Physical Education in the Primary School. Analyze a context of teaching”, In Libro de Actas en CD-ROM. Congreso de la Asociación Internacional de Escuelas Superiores de Educación Física (A Coruña 2010), Colección Congressos CD 16, 543. España: Editorial y Centro de Formación Alto Rendimiento. (ISBN: 978-84-614-9946-5).
- Cordazzo, S., Vieira, M. & Almeida, A. (2012). Brincadeiras de Crianças Brasileiras e Portuguesas no Contexto Escolar. *Journal of Human Growth and Development*, 22 (1), pp.1-13.
- Condessa, I., Rego, I. e Caldeira, S. (2003). *A Indisciplina Nas Aulas De Educação Física*. Ponta Delgada: Direcção Regional de Educação Física e Desporto da Região Autónoma dos Açores – Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores.

- Costa, C., Rodrigues, L. P. & Carvalho, G. S. (2012). Relação entre a Aptidão Física e Morfológica e o Sucesso Académico: Um Estudo Longitudinal Retrospectivo. *in* B. O. Pereira, A. N. Silva & G. S. Carvalho. *Atividade Física, Saúde e Lazer: O Valor formativo do jogo e da brincadeira*. (pp. 265-278). Braga: CIEC,IE,UM.
- Dias, M. I. (2009). *Promoção de Competências em Educação*. Leiria: Indea.
- Diniz, J; Onofre, M., Carvalho, L., Mira, J., Carreiro da Costa, F. (2001). *A Educação Física no 1,º Ciclo do Ensino Básico na Região Autónoma dos Açores*. Açores: D.R.E.F.F.
- Direção Geral de Saúde (2007). *A atividade física e o desporto: um meio para melhorar a saúde e o bem-estar*. Lisboa
- Direção Regional de Educação Física e Desporto (2001). *A Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico na Região Autónoma dos Açores*. Rolo & Filhos, Lda.
- Duarte, A. (1991). *A prática desportiva como ocupação dos tempos livres: Um passatempo ou uma necessidade*. *in* Actas das Jornadas Científicas, Desporto, Saúde e bem-estar.
- Dumazedier, J. (2000). (3ª ed.). *Lazer e Cultura Popular*. São Paulo. Editora Perspectiva.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, S. (2002). *Oferta e Procura Desportiva para Jovens*. Dissertação de Mestrado. F. C. D. E. F. - U. P.
- Fernandes, S. & Pereira, B. (2006). A Prática Desportiva dos Jovens e a sua Importância na Aquisição de Hábitos de Vida Saudáveis. *in* B. O. Pereira & G. S. Carvalho. *Actividade Física, Saúde e Lazer: A Infância e Estilos de Vida Saudáveis*. (pp. 39- 48). Lisboa: Lidel.
- Formosinho, J. O., Andrade, F. F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia - em- Participação*. Porto Editora.
- Formosinho, J. O., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Fotin, M. (1999). *O processo de Investigação*. Edições técnicas e científicas, Lda.

- Gallahue, D. (2002). Desenvolvimento motor e aquisição da competência motora na educação de infância. *in* B. Spodek. *Manual de investigação em educação de infância*. (pp.49- 83). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Galvão, C. (2000). Da formação à prática profissional. *Inovação*, vol.13, Nº 2-3, 57-82.
- Galvão, C., Reis, P., Freire, A., & Oliveira, T. (2006). *Avaliação de Competências em Ciências- Sugestões para professores dos Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: Edições ASA.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de Professores: Para um mudança educativa*. Porto Editora.
- Gil, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas.
- Gomes *et. al* (1998). *A criança, a Escola e a Educação Física*. Câmara Municipal de Oeiras: Europress, Editores e Distribuidores de Publicações, Lda. Póvoa de Santo Adrião.
- Gonçalves, F. R. (2006). *A Auto-Observação e Análise da Relação Educativa: Justificação e Prática*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kalish, S. (1996). *Your Child's Fitness: Practical Advice for Parents*. (pp. 1-9). Human Kinetics, Illinois.
- Leite, C. & lopes. A. (2007). *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Porto: Edições ASA.
- Lemos, F. (2012). Avaliação da Atividade Física, Aptidão Física, Composição Corporal e Somatótipo. *in* I. C. Condessa, B. O. Pereira & G. S. Carvalho. *Atividade Física, Saúde e Lazer: Educar e Formar*. (pp. 21-32). Braga: CIEC,IE,UM.
- Lima, R., Albuquerque, A. & Resende, R. (2012). A Importância Atribuída pelos Alunos à Disciplina de Educação Física no 2º e 3º Ciclos das Escolas do Concelho da Maia e de Viana do Castelo. *in* B. O. Perreira, A. N. Silva & G. S. Carvalho. *Atividade Física, Saúde e Lazer: O Valor formativo do jogo e da brincadeira*. (pp. 169-179). Braga: CIEC,IE,UM.

- Lopes, J. (1997). *Tristes Escolas – Práticas Culturais e Estudantis no Espaço Escolar Urbano*. Porto. Edições Afrontamento.
- Lopes, L., Santos, R., Lopes, *et al.* (2012). A Importância do Recreio Escolar na Atividade Física das Crianças. *in* I. C. Condessa, B. O. Pereira & G. S. Carvalho. *Atividade Física, Saúde e Lazer: Educar e Formar*. (pp. 65-79). Braga: CIEC,IE,UM.
- Lucas, P. M., Pereira, B. & Monteiro, A. O. (2012). Desporto Escolar: Uma Construção a Partir dos Valores. *in* B. O. Perreira, A. N. Silva & G. S. Carvalho. *Atividade Física, Saúde e Lazer: O Valor formativo do jogo e da brincadeira*. (pp. 153-165). Braga: CIEC,IE,UM.
- Maia, J. A., & Lopes, P. V. (2002). *Estudo do crescimento somático, aptidão física, atividade física e capacidade de coordenação corporal de crianças do 1ª Ciclo do Ensino Básico da Região Autónoma dos Açores*. DREFDRAA, DRCT, FCDEFUP.
- Marivoet, S. (1998). Tempos e Espaços de Realização Humana no Contexto de Novas Necessidades Sociais. *Horizonte*, vol. XIV nº81: 8-11, Jan.-Fev.
- Marques, A. R. (2012). O Jogo de Atividade nos Recreios Escolares. *in* I. C. Condessa, B. O. Pereira & G. S. Carvalho. *Atividade Física, Saúde e Lazer: Educar e Formar*. (pp. 81-91). Braga: CIEC,IE,UM.
- Marques, R. (1985). *Modelos de Ensino para a Escola Básica*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (1999). *Modelos Pedagógicos Atuais* (1ª Edição). Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Martín, S. R. (2003). La promoción de la salud en los centros educativos. *in* A. F. Aranda; S. R. Martín. *Actividad física y salud – educación secundaria* (pp. 14-21). Castilla y León: Junta de Castilla y León.
- Matos, Z e Graça, A. (1993). *Para uma Conceção de Educação Desportiva na Escola*. Faculdade de Ciências e de Educação Física – Universidade do Porto, e Câmara Municipal do Porto.

- Medeiros, E. O. (2009). Educação, Cultura (s) e Cidadania: Ser Pessoa na Identidade e em Contextos de Diversidade. *in* E. O. Medeiros. *Educação Cultura(s) e Cidadania(s)*. (pp. 65-83). Porto: Edições Afrontamento.
- Mendes, C. S. (2004). *Como Promover a Saúde na Escola?* Revista Nursing, nº190, pp. 27-29.
- Mira, M. & Rosado, A. (2004). As concepções e a formação dos professores do 1º ciclo do ensino básico relativamente à educação física. *in* V. Ferreira & P. Sarmiento. *Formação desportiva. Perspectivas de estudo nos contextos escolar e desportivo*. (pp. 13-35). Lisboa: Edições FMH.
- Monteiro, A. R. (2008). *Qualidade, Profissionalidade e Deontologia na Educação*. Coleção Panorama n.º 9. Porto: Porto Editora.
- Mota, J. (1999). Educação e Saúde. *in: Desporto e Saúde*. (pp. 56- 102). Câmara Municipal de Oeiras Divisão de Cultura, Desporto e Turismo.
- Mourão-Carvalho, I., Fonseca, S., Rodrigues,V. *et al.* (2012). Alteração de Hábitos Alimentares e de Atividade de Tempo Livre na Transição do 1º para o 2º Ciclo do Ensino Básico. *in* I. C. Condessa, B. O. Pereira & G. S. Carvalho. *Atividade Física, Saúde e Lazer: Educar e Formar*. (pp. 33-43). Braga: CIEC,IE,UM.
- Navarro, M. F. (1991). *Educação para a Saúde - Informar sobre saúde ou proporcionar o crescimento para a autonomia? Temas de Saúde Materno Infantil e Escolar*, N.º II. Lisboa: ENSP.
- Neto, C. (1994). *A Criança e a Atividade Desportiva*. *in:* Revista Horizonte. Vol. X, Nº 60.
- Neto, C. (2009). A Importância do Brincar no Desenvolvimento da Criança: uma Perspectiva Ecológica. *in* I. C. Condessa. *(Re) Aprender a Brincar: Da Especificidade à Diversidade*. (pp. 19-35). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Nóvoa, A. (1999). *Profissão Professor*. 2ª Edição. Porto: Porto Editora. Coleção Ciências da Educação.

- Nunes, C. & Batista, M. (2012). A Influência da Prática de Atividades Físicas de Enriquecimento Curricular no Desenvolvimento de Capacidades Coordenativas nas Crianças do Pré-Escolar. in B. O. Pereira, A. N. Silva & G. S. Carvalho. *Atividade Física, Saúde e Lazer: O Valor formativo do jogo e da brincadeira*. (pp. 73-79). Braga: CIEC,IE,UM.
- Olivera-Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de de professores I - Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- OMS (1986). *Carta de Otava para a Promoção da Saúde*. Lisboa. Divisão da educação para a saúde.
- Pacheco, C. (2008). *A Educação Física no Ensino Básico: Contributos para a Mudança*. Universidade dos Açores: Departamento De Ciências da Educação.
- Pacheco, J. A. (1995). *Formação de Professores : teoria e praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.
- Pacheco, J. A. (1999). *Componentes do Processo de Desenvolvimento do Currículo*. Braga: Livraria Ninho.
- Patrício, M. F. (1993). *Lições de Axiologia Educational*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Patrício, M. F. (2010). Ontologia da Educação e Ontologia da Cidadania: Axiologia dos Desafios da Realção. in E. O. Medeiros. *A Educação como Projeto: Desafios de Cidadania*. (pp. 9-25). Lisboa: Instituto Piaget.
- Pereira, B. O. (2006). Caracterização da Oferta Pública de Parques Infantis. in B. O. Pereira & G. S. Carvalho. *Atividade Física, Saúde e Lazer: A Infância e Estilos de Vida Saudáveis*. (pp. 3-18). Lisboa: Lidel.
- Pereira, V. & Pereira, B. (2012). Jogos, Brincadeiras e Interações nos Recreios do 1º Ciclo: Diferenças Géneros e Idades. in B. O. Pereira, A. N. Silva & G. S. Carvalho. *Atividade Física, Saúde e Lazer: O Valor formativo do jogo e da brincadeira*. (pp. 61- 71). Braga: CIEC,IE,UM.

- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artimed Editora.
- Petrica, J., Caetano, T. & Carronda, T. (2005). *Representações sobre as atividades físicas na primeira infância: como variam as opiniões dos pais face a alguns aspetos das práticas de atividade física no Jardim Infantil*. Revista do DEFA, ESSE, IPCB, Nº 6, 17-36.
- Pinheiro, J. & Ramos, L. (1998). *Métodos pedagógicos* (3ª Edição). Instituto do Emprego e Formação Profissiona.
- Pires, G. (2002). *Desporto Escolar, Da Educação Física à Educação Desportiva*. A página da Educação, ano X, nº 109, Fev.
- Ponte, J. P. (2006). *Estudos de caso em educação matemática*. Bolema, 25, 105-132. Este artigo é uma versão revista e actualizada de um artigo anterior: Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3(1), pp3-18. (republicado com autorização).
- Queirós, P., Brandão, S., Sila, P. *et. al* (2012). Currículo Oculto e Género – Suas Representações nas Concepções de Docentes de Atividade Física e Desportiva. in B. O. Pereira, A. N. Silva & G. S. Carvalho. *Atividade Física, Saúde e Lazer: O Valor formativo do jogo e da brincadeira*. (pp. 215- 225). Braga: CIEC,IE,UM.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: grávida.
- Ribeiro, A. (1999). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, E. (2011). *Factores que influenciam na escolha vocacional dos alunos do 12º ano da Via Técnica: O caso da Escola Secundária Polivalente Cesaltina Ramos*. Memória Monográfica apresentada na Universidade Jean Piaget, Cabo Verde, para a obtenção do grau de Licenciatura em Psicologia, Cabo Verde.
- Rocha, A. & Pereira, B. (2006). Avaliação da Aptidão Física e da Actividade Física Associada à Saúde em Crianças de 10 Anos de Idade. in B. O. Pereira & G. S. Carvalho.

Actividade Física, Saúde e Lazer: A Infância e Estilos de Vida Saudáveis. (pp. 165- 176). Lisboa: Lidel.

- Sant'Anna, I. M., & Menegolla, M. (1991). *Didática: Aprender a ensinar* (2ª ed.). São Paulo: Edições Loyola.
- Santos, J. (2007). *Ética e Deontologia – Representações de Professores*. Sintra: Associação dos Professores de Sintra.
- Schiller, P., & Rossano, J. (1990). *Guia Curricular*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Serpa, M. d. (2010). *Compreender a Avaliação, Fundamentos para Práticas Educativas*. Lisboa: Edições Colibri .
- Serrano, J. (2003). *Mudanças sociais e estilos de vida no desenvolvimento da criança: estudo do nível de independência de mobilidade e da atividade física nas rotinas de vida quotidiana em crianças de 8, 10 e 12 anos de idade no meio urbano*. Tese de Doutoramento. Lisboa: UTL – FMH.
- Silva, D. J. L. (2002) *Aptidão Física, Ingestão Nutricional e Composição Corporal: Estudo Descritivo e Comparativo dos Níveis de Aptidão Física, do Perfil Nutricional e dos Índices de Composição Corporal em Adolescentes do Sexo Feminino, com Diferentes Tipos de Actividade Física*. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Universidade do Porto. Portugal.
- Silva, D. J. L. (2006). Benefícios e Riscos da Sctividade Física Regular. *in* B. O. Pereira & G. S. Carvalho. *Actividade Física, Saúde e Lazer: A Infância e Estilos de Vida Saudáveis.* (pp. 117- 130). Lisboa: Lidel.
- Silva, M. C. M. (1997). O Primeiro Ano de Docência: O Choque com a Realidade. *in* M.T.Estrela. *Viver e Construir a Profissão Docente*. (pp. 51-80). Porto: Porto Editora.
- Silva, M. G. (1992). *Métodos e técnicas pedagógicas*. Lisboa: CNS.
- Silva, M. L. (1994). *A Profissão Docente. Ética e Deontologia Profissional*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

- Silva, M. L. (1997). A Docência é uma Ocupação Ética. in M.T.Estrela. *Viver e Construir a Profissão Docente*. (pp. 161-187). Porto: Porto Editora.
- Silva, M. M. (2012). A Atividade Física: Seu Contributo para a Promoção da Saúde. in I. C. Condessa, B. O. Pereira & G. S. Carvalho. *Atividade Física, Saúde e Lazer: Educar e Formar*. (pp. 45-54). Braga: CIEC,IE,UM.
- Wang, G., Pereira, B. & Mota, J. (2005). Indoor Physical Education Measured by Heart Rate Monitor: A Case Study in Portugal. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*. Vol. 45-nº2. pp. 171-177.
- Wang, G.; Pereira, B. & Mota, J. (2005b). Young People, Physical Activity and Physical Fitness: A Case Study of Chinese and Portuguese Children. In: K. Hylton, J. Long & A. Flintoff (Eds.). *Evaluating Sport and Active Leisure for Young People*. UK. University of Brighton.
- Wang, G., Pereira, B. & Mota, J. (2006). A Actividade Física das Crianças e a Condição Física Relacionada com a Saúde: Um estudo de caso em Portugal. in B. O. Pereira & G. S. Carvalho. *Actividade Física, Saúde e Lazer: A Infância e Estilos de Vida Saudáveis*. (pp. 141- 149). Lisboa: Lidel.
- Wirtsema (1999). *100 Jogos de Movimento*. 3ª edição. Lisboa: Edições ASA, S.A.
- World Health Organization [WHO]. (1997). The Heidelberg guidelines for promoting physical activity among older persons. *Journal of Aging and Physical Activity* 5(1), 2-8.
- Zabalza, M. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. A. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (2ª ed.). Rio Tinto: Edições ASA.
- Zeichner, M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: EDUCA.

Outra documentação consultada:

- Carta Internacional da Educação Física e do Desporto da Unesco (1978)
- Convenção dos Direitos das Crianças (Unicef, 1989)
- Currículo Regional para a Educação Básica
- Decreto-Lei n.º15/2007, de 19 de janeiro
- Decreto-Lei n.º43/2007, de 22 de fevereiro
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto
- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- Referencial de Cidadania
- Regulamento dos Mestrados da Universidade dos Açores