

NÉLIA OLIVEIRA CORDEIRO

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

HÁBITOS DE VIDA SAUDÁVEIS E 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 Ensino Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação da Professora Doutora Maria Isabel Cabrita Condessa, Professora Auxiliar com Agregação do Departamento de Ciências de Educação da Universidade dos Açores.



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

Agradecimentos

Agradeço a todos aqueles que, de algum modo, contribuíram para a realização e concretização deste relatório de estágio. Não esquecendo todos os professores que lecionaram durante a Licenciatura e todos os Professores deste curso de Mestrado pelos seus contributos científicos e pelas oportunidades de aprendizagem e reflexão.

Declaro o meu agradecimento e apreço pela Doutora Isabel Condessa que me apoiou e orientou neste processo de formação. As suas palavras de encorajamento que a todos os momentos difíceis me diziam que eu era capaz, foram muito importantes para o resultado final desse trabalho.

À minha família, especialmente aos meus pais, irmãos e sobrinha agradeço o apoio dado.

Um agradecimento especial ao Francisco pelo amor, paciência e disponibilidade, e também por compreender as minhas indisponibilidades e a sensatez nos momentos mais difíceis.

Aos meus colegas de núcleo pedagógico com quem sempre pude contar e que acompanharam todos os momentos de maior indecisão, pois fico muito grata pelo companheirismo e apoio deles.

Agradeço à Professora Ana Cristina Sequeira que me acompanhou durante todo o processo de estágio e que sempre se disponibilizou para me ouvir, apoiar e orientar.

Às docentes cooperantes dos estágios que me acolheram muito bem e que sob a minha responsabilidade confiaram os/as seus/suas alunos/as, contribuindo para o meu crescimento enquanto futura educadora/professora.

Agradeço também a todos os pais/encarregados de educação e crianças que responderam aos questionários tornando, assim, possível a realização do estudo de caso.

Os meus sinceros agradecimentos a todos!

Resumo

O presente relatório de estágio, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pretende delinear, aprofundar e refletir as práticas essenciais ao desempenho profissional, desde a conceção, à ação pedagógica até à investigação educacional.

Ao longo da sua elaboração apresentamos um aprofundamento da nossa temática, isto é, pretendemos realçar a importância da criança realizar uma alimentação saudável e uma prática de atividade física regular, no contexto da educação básica.

É de salientar que optámos por recorrer a uma metodologia quantitativa e qualitativa, respetivamente através da aplicação de um inquérito, por questionário, aos encarregados de educação e às crianças intervenientes no estágio. Aprofundámos esta pesquisa com a realização de encontros reflexivos com a educadora e com a professora cooperantes.

Os resultados deste estudo de caso permitiram-nos conhecer os hábitos alimentares e de prática de atividade física das crianças/alunos do nosso estágio, ficando assim a perceber o papel da família e da escola na promoção de hábitos de vida saudável. Podemos alegar que os encarregados de educação, as crianças, a educadora e a professora cooperantes consideram que os hábitos de vida saudáveis e a prática de atividade física regular são fundamentais para o desenvolvimento integral e global das crianças.

Sendo este documento um espaço de reflexão, entre a teoria e a prática, serão relatadas e analisadas algumas das nossas experiências nas práticas pedagógicas, sobretudo as alusivas à temática do relatório que foram desenvolvidas nos dois contextos de estágio. Destacaremos alguns procedimentos relativos ao processo de estágio pedagógico, tais como, a observação, a planificação, a ação e a avaliação.

Por fim, podemos eleger este documento como um momento de reflexão sobre um processo de formação, que será uma etapa única no nosso desenvolvimento profissional, muito enriquecedora a nível pessoal.

Abstract

In this report we present a deepening of our topic, that is, we aim to emphasize the importance of a healthy diet and a regular physical activity for children the context of elementary education.

We chose to use an approach that includes figures and quality appreciation based on applying a survey questionnaire to parents and children involved in our training course. We deepened this research with the meetings hold with the kindergarden teacher and the elementary school teacher cooperating in the training course.

The results of this case study enabled us to know the eating habits and physical activity of children/pupils in our training course and thus realize the role of family and school in promoting healthy lifestyle habits. We can argue that parents, children and the cooperating kindergarden teacher and elementary school teacher consider that healthy lifestyle habits and regular physical activity are essential for the global development of children.

Being this report a reflection, based both on theory and practice, we will report and analyze our experience in teaching practice, particularly those activities related to the topic of the report that were developed in the two training course contexts. We will highlight some procedures related to the process of teaching practice, such as observation, planning, action and evaluation.

Finally, we can choose this report as a moment of reflection on a training process, which is a single step in our professional development, a very rewarding one a personal level.

Índice

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Abstract.....	iii
Lista de Siglas.....	vi
Lista de Gráficos.....	vii
Lista de Tabelas.....	viii
Lista de Quadros.....	ix
Lista de Figuras.....	x
Lista de Anexos.....	xi
Introdução.....	1
CAPÍTULO I – Enquadramento Conceptual.....	4
1.1. Educação para a Saúde: o Papel da Alimentação e da Atividade Física.....	4
1.1.1. Os Hábitos de Vida na Atualidade.....	7
1.1.2. A Promoção de Hábitos de Vida Saudável.....	11
1.1.3. O Papel da Família e da Escola na Promoção de Hábitos de Vida Saudável.....	13
1.2. Atividade Física no Contexto da Educação Básica.....	17
1.2.1. A Educação Física Infantil: Pensar o Jogo do Exercício Físico.....	18
1.2.2. O Recreio: O Momento de Movimento Prazeroso.....	22
1.2.3. A Iniciação ao Desporto: na Escola e no Clube.....	24
CAPÍTULO II – A Importância da Alimentação e da Atividade Física nos Hábitos de Vida Saudável – um Estudo Realizado em Contexto de Estágio.....	27
2.1. Introdução.....	27
2.2. Métodos e Procedimentos.....	28
2.2.1. Definição de Objetivos, Apresentação dos Instrumentos de Pesquisa e da Análise dos Dados.....	28
2.2.2. Caracterização da Amostra.....	31
2.2.2.1. Encarregados de Educação.....	32
2.2.2.2. Alunos.....	35
2.2.2.3. Cooperantes.....	36
2.3. Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados.....	36
2.3.1. Apresentação e Análise dos Dados Relativos à Alimentação Saudável.....	36
2.3.1.1. A Família e os Hábitos Alimentares: Testemunhos dos EE dos Alunos.....	36
2.3.1.2. A Escola e os Hábitos Alimentares: Testemunhos dos Alunos e Cooperantes.....	39
2.3.1.3. Conclusões e Discussão.....	42
2.3.2. Apresentação e Análise dos Dados Relativos à Atividade Física.....	44

2.3.2.1. A Família e os Hábitos de Atividade Física: Testemunhos dos EE dos Alunos	44
2.3.2.2. A Escola e os Hábitos de Atividade Física: Testemunhos dos Alunos e Cooperantes.	48
2.3.2.3. Conclusões e Discussão	52
CAPÍTULO III – O Estágio Pedagógico na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	56
3.1 Introdução	56
3.2. O Estágio – Momento de Formação Inicial.....	57
3.3. A Profissão Docente: Ser Pessoa, Ser Cidadão e Ser Profissional.....	60
3.4. Observar, Planificar e Avaliar – na Prática Pedagógica.....	65
3.5. O Projeto Formativo – Delineador da Ação do(a) Estagiário(a).....	77
3.6. O nosso Estágio: Contexto Educativo na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico	80
3.6.1. Caraterização do meio envolvente	80
3.6.2. Caraterização das escolas dos estágios.....	81
3.6.3. O Estágio no Contexto Educativo da Educação Pré-Escolar	83
3.6.3.1. Caraterização da Sala de Atividades e Organização da Rotina Diária	83
3.6.3.2. Caraterização do Grupo de Crianças	85
3.6.3.3. O Recurso aos Modelos Curriculares no nosso Contexto	86
3.6.3.4. O Processo de Estágio – da Planificação à Prática Pedagógica	88
3.6.3.5. Apresentação e Análise das Atividades Desenvolvidas no Âmbito do Tema	89
3.6.3.5.1. Jogo: “ <i>A Roda dos Alimentos</i> ”	89
3.6.3.5.2. Calcular IMC de cada criança: preenchimento do cartaz das alturas, do cartaz do peso e do IMC	91
3.6.3.5.3. Momento de expressão motora.....	94
3.6.4. Estágio no Contexto Educativo do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	97
3.6.4.1. Caraterização da Sala de Aulas e Organização da Rotina Diária	97
3.6.4.2. Caraterização dos alunos.....	98
3.6.4.3. O Recurso aos Modelos e Métodos Curriculares no nosso Contexto	100
3.6.4.4. Processo de Estágio – da Planificação à Prática Pedagógica	101
3.6.4.5. Apresentação e Análise das Atividades Desenvolvidas no Âmbito do Tema	102
3.6.4.5.1. Apresentação em <i>Power Point</i> : “Uma boa Alimentação!!!”	103
3.6.4.5.2. Elaboração de Cartaz e Sebenta do “Sistema Digestivo”.....	104
Considerações Finais.....	107
Referências Bibliográficas	109

Lista de Siglas

EPE – Educação Pré-Escolar

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

PES – Prática Educativa Supervisionada

OMS – Organização Mundial da Saúde

AF – Atividade Física

IMC – Índice de Massa Corporal

EF – Educação Física

CREB – Currículo Regional do Ensino Básico

RAA – Região Autónoma dos Açores

EB1/JI – Escola Básica do 1.º Ciclo e Jardim de Infância

EE – Encarregados de Educação

PCE – Projeto Curricular de Escola

PEE – Projeto Educativo de Escola

PAA – Plano Anual de Atividades

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PCT – Projeto Curricular de Turma

ATL – Atividades de Tempos Livres

Fig. – Figura

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Idade dos EE

Gráfico 2 – Habilitações académicas dos EE

Gráfico 3 – Profissão dos EE

Gráfico 4 – Prática de Atividade Física/Desportiva

Gráfico 5 – Prática de atividade física/desportiva na infância e/ou juventude

Gráfico 6 – Sexo

Gráfico 7 – Data de nascimento

Gráfico 8 – IMC

Gráfico 9 – Divulgação da importância da alimentação saudável

Gráfico 10 – Divulgação da importância da atividade física

Gráfico 11 – Prática de atividade física para além da Educação Física Escolar

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Exemplos de práticas de atividades físicas

Tabela 2 – Razões pelas quais não pratica atividades físicas

Tabela 3 – Atividades físicas praticadas na infância e/ou juventude

Tabela 4 – Tipo de sobremesa mais mencionada pelos EE

Tabela 5 – Frequência com que os educandos comem sopa, legumes/saladas e alimentos de confeitaria rápida

Tabela 6 – Bebida consumida em maiores quantidades pelos educandos

Tabela 7 – Alimentos que os EE evitam que os educandos consumam

Tabela 8 – Hábitos Alimentares

Tabela 9 – Práticas de atividade física dos educandos durante a semana

Tabela 10 – Práticas de atividade física dos educandos durante o fim-de-semana

Tabela 11 – Rotinas dos educandos

Tabela 12 – Percepção dos EE sobre o grau de facilidade do educando em realizar várias habilidades motoras

Tabela 13 – Razões para justificar a obrigatoriedade da Educação Física Escolar

Tabela 14 – Práticas de atividade física dos alunos durante a semana

Tabela 15 – Práticas de atividade física dos alunos durante o fim-de-semana

Tabela 16 – Prática Física

Tabela 17 – Prática de Atividades Físicas para além da Educação Física Escolar

Tabela 18 – Razões pelas quais não pratica Atividades Físicas para além da Educação Física Escolar

Lista de Quadros

Quadro 1 – Atividades de Estágio – Pré-Escolar

Quadro 2 – Atividades de Estágio – 1.ºCEB

Lista de Figuras

Fig.1 – Preenchimento da Roda dos Alimentos

Fig. 2 – Pesagem e medição das crianças

Fig. 3 – Gráfico das alturas e gráfico do peso

Fig. 4 – Tabela de registo do IMC de cada criança

Fig. 5 – Atividades com bola

Fig. 6 – Jogo da barra e do lenço (adaptado)

Fig. 7 – Relaxamento

Fig. 8 – *Power point*: “Uma boa alimentação!!!”

Fig. 9 – Cartaz representativo do Sistema Digestivo e Sebenta do Sistema Digestivo

Lista de Anexos

Anexo 1 – Questionário destinado aos alunos

Anexo 2 – Questionário destinado aos Encarregados de Educação

Anexo 3 – Guião dos encontros reflexivos com as cooperantes de estágio

Anexo 4 – Transcrição da conversa reflexiva com a educadora cooperante de estágio

Anexo 5 – Transcrição da conversa reflexiva com a professora cooperante de estágio

Anexo 6 – Sequência Didática - Semana Intensiva do Pré-Escolar

Anexo 7 – Sequência Didática - 2.^a Intervenção Pedagógica do 1.ºCEB

Anexo 8 – Roteiro de atividades – Semana Intensiva do 1.ºCEB

Anexo 9 – Grelhas de Avaliação das Metas Curriculares

Anexo 10 – Listas de verificação

Anexo 11 – Projeto Formativo do Pré-Escolar

Anexo 12 – Projeto Formativo do 1.ºCEB

Anexo 13 – Avaliações dos Projetos Formativos

Anexo 14 – Quadro Geral de Planificação do estágio realizado no Pré-Escolar

Anexo 15 – Quadro Geral de Planificação do estágio realizado no 1.ºCEB

Introdução

O presente relatório insere-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico de acordo com o artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. A sua concretização e defesa possibilitam a concessão do grau de mestre e conferem habilitação para docência no nível da Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB), conforme é mencionado no artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto.

Esse relatório de estágio almeja uma descrição objetiva de factos que ocorreram das atividades desenvolvidas nas Práticas Educativas Supervisionadas I e II, acompanhada de uma análise crítica reflexiva, bem como da indicação de possíveis soluções que visam a melhoria do desempenho docente. Assim, este trabalho permite a partilha de saberes e conhecimentos, com a crítica ao próprio trabalho pedagógico, em busca de soluções.

Importa referir que os estágios pedagógicos são fundamentais para a formação profissional, tendo como princípio metodológico a utilização de conhecimentos adquiridos de modo a fortalecer a prática. Moreira (2007, p.236) afirma que “a formação constitui-se como um mecanismo de acção capaz de gerar uma mudança da prática docente, propícia à construção e concretização de actuações pedagógico-didáticas que atinjam as finalidades da educação escolar”. Portanto, os estágios são momentos valiosos, onde conhecemos e integramo-nos na realidade profissional.

Ainda é de destacar que consideramos essencial a realização deste trabalho escrito que nos permite refletir sobre a nossa prática pedagógica, sendo mais um desafio desta etapa profissional que nos enriquece quer a nível profissional, quer a nível pessoal.

Salienta-se que o estágio no Pré-Escolar decorreu no âmbito da disciplina de Prática Educativa Supervisionada I (PES I), na EB1/JI do Livramento 2, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos e o estágio no 1.ºCEB ocorreu, no âmbito da disciplina de Prática Educativa Supervisionada II (PES II), na mesma escola que o anterior estágio, com uma turma do 3.º ano.

É de ressaltar que as várias áreas de conteúdo, designadamente a Área de Formação Pessoal e Social, a Área do Conhecimento do Mundo e a Área de Expressão e Comunicação, nos seus diferentes domínios, foram consideradas no estágio da EPE, assumindo-se como pontos essenciais para o planeamento e a avaliação das experiências pedagógicas. No 1.ºCEB, as áreas curriculares de Formação Pessoal e Social, Português, Matemática, Estudo do Meio e as Expressões Artísticas foram, igualmente, a base para o planeamento e para a avaliação das

práticas, sendo fundamentais para o desenvolvimento integral dos alunos. Deste modo, pretendíamos que, ao longo das intervenções pedagógicas, fosse proporcionado, a todas as crianças, situações diversificadas de aprendizagem que apoiassem o trabalho individual e em grupo, de forma ativa.

Saliente-se que optámos por desenvolver uma temática muito atual, nomeadamente, os *Hábitos de Vida Saudáveis e Atividade Física em Contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, com o objetivo de averiguar quais os hábitos de vida das crianças, qual o papel da família e da escola na promoção de hábitos de vida saudável e conhecer a atividade física no contexto da Educação Básica. A importância deste tema é realçada por Fernandes e Pereira (2006, p.41) quando afirmam que “(...) a prevenção da saúde é um objectivo social e que a criação de hábitos para a saúde deve promover-se logo na criança”.

Para aprofundarmos o tema, recorreremos a uma metodologia quantitativa e qualitativa, através da aplicação de um inquérito, por questionário, aos encarregados de educação e às crianças intervenientes dos estágios e encontros reflexivos com a educadora e com a professora cooperantes, afim de verificar se todos os intervenientes estavam despertos para a importância dos hábitos de vida saudável.

A escolha dessa temática deveu-se ao seu carácter integrador e interdisciplinar entre as diversas áreas de conteúdo prescritas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e pela Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No que diz respeito à estrutura do relatório, esse divide-se em três capítulos essenciais.

O primeiro capítulo corresponde ao enquadramento conceptual, referente à temática do relatório de estágio.

O segundo capítulo integra o estudo de caso realizado em contexto de estágio, nomeadamente a apresentação e análise dos dados do inquérito, por questionário, realizado aos encarregados de educação e aos alunos, também engloba a análise dos encontros reflexivos com as cooperantes de estágio.

O terceiro capítulo evidencia a importância do estágio na formação inicial e na profissão docente, destacando-se componentes tais como a observação, a planificação, a avaliação e o projeto formativo. Para além disso, salientamos o processo de estágio realizado nos dois contextos educativos, nomeadamente no Pré-Escolar e no 1.º CEB. Assim sendo, iremos refletir sobre o processo de estágio pedagógico, caracterizando, de forma geral, o meio

envolvente, a escola, a sala de atividades/aulas e as crianças. De seguida, iremos fundamentar os modelos e métodos utilizados nas práticas e também analisar as atividades desenvolvidas em ambos os ciclos de estágio, especialmente, no foro da alimentação saudável e atividade física.

Nas considerações finais, serão enunciadas as conclusões acerca de todo o processo envolvente ao estágio, bem como algumas questões relativas à elaboração do presente documento, tais como as dificuldades e limitações sentidas.

Por fim, surgem os anexos, apresentados em suporte digital os quais contemplam elementos complementares aos enunciados no corpo do trabalho.

Importa referir que com este trabalho esperamos poder realçar a importância da formação inicial dos educadores/professores, pois reconhecemos que todos os docentes devem ser observadores, ativos, reflexivos e avaliadores. Ainda, esperamos ter contribuído para alertar sobre a adoção de hábitos de vida saudáveis, dado a sua importância para o desenvolvimento saudável das crianças.

CAPÍTULO I – Enquadramento Conceptual

1.1. Educação para a Saúde: o Papel da Alimentação e da Atividade Física

A Organização Mundial da Saúde (OMS), fundada em abril de 1948, foi a primeira organização, com a preocupação de definir a saúde, incluindo fatores tais como a alimentação e a atividade física. De acordo com a OMS, a saúde é o mais completo bem-estar físico, psíquico e social.

Segundo Carrondo (2000, p.89) “O conceito de saúde tem vindo a sofrer reformulações várias, inter-relacionando factores biológicos, psicológicos, sociais e ambientais, com o bem-estar”.

Freitas (2000, p.65) alerta-nos para a evolução do conceito de saúde

(...) as mais remotas noções como “... ausência de doença...” passando depois ao “... bem estar bio-psico-social...” até às mais recentes como seja por exemplo “... a capacidade que cada homem, mulher ou criança tem de criar e lutar pelo seu próprio projecto de vida pessoal e original em direcção ao bem-estar...”.

Importa referir que a evolução do conceito de saúde modificou o modo de intervenção em saúde escolar. Essa posição está de acordo com o autor supracitado, pois para ele

(...) a saúde escolar é vista como todo o processo que contribui para o desenvolvimento da capacidade, da criatividade e competência de cada indivíduo para que possa confrontar-se consigo próprio, desenvolver hábitos saudáveis, colaborar na sua modificação se necessário, e, resolver os seus próprios problemas (Ibidem, 2000, p.65).

Ainda, é de salientar que a “Educação para a Saúde” tem como principal objetivo

(...) contribuir para a mudança de comportamento dos indivíduos com vista à aquisição de estilos de vida mais saudáveis. Poder-se-á dizer, por outras palavras, que se propunha às pessoas que alterassem o seu comportamento para melhor se encaixarem no ambiente existente (Carvalho, 2006, p.26).

De acordo com Neto (2008, p.20) a criança ativa e saudável “é aquela que tem os joelhos esfolados (correr, perseguir, saltar, cair, lançar, agarrar, pontapear, lutar (a brincar), trepar, nadar, equilibrar-se, jogar futebol, etc.)” e, ainda, “(...) espreita constantemente o lado imprevisto do jogo”. Deste modo, podemos ressaltar que

(...) o experimentar e vivenciar o lazer com características de uma percepção de liberdade, de competência, de satisfação e de qualidade de vida é, provavelmente, experimentar um satisfatório estado de saúde. Assim, uma grande qualidade de experiência de lazer é um sinónimo do estado de saúde pessoal e de bem-estar (Mota, 2000, p.358).

Nesse sentido, destacamos que as pessoas podem gerir melhor a sua saúde quando recebem informação clara, simples e rigorosa, para que desenvolvam todas as suas capacidades cognitivas, afetivas, psicomotoras e sensoriais, bem como as suas competências sociais.

Como nos refere Silva (2012, p.45) “A atividade física e a alimentação são dois sustentáculos fundamentais para a promoção da saúde e prevenção da doença”. Relativamente à temática da alimentação, podemos afirmar que o Conselho Nacional de Alimentação e Nutrição (1997, pp.7-8) evidenciou algumas recomendações para a população, tais como:

- 1) aleitamento materno nos primeiros meses de vida, pelo menos durante os primeiros seis meses;
- 2) consumo adequado de cereais e seus derivados, como o pão e outros, batatas e leguminosas;
- 3) aumento do consumo de produtos hortícolas e de frutos frescos;
- 4) redução do consumo de gorduras, em especial das gorduras sólidas e das sobreaquecidas; dar preferência ao consumo de azeite;
- 5) aumento do consumo de peixe;
- 6) redução do consumo de açúcar e de produtos açucarados;
- 7) redução do consumo de sal;
- 8) em caso de ingestão de bebidas alcoólicas, que esta seja feita com moderação. Grávidas, lactantes, crianças e jovens com menos de 17 anos nunca devem beber álcool;
- 9) consumo adequado de leite e seus derivados;
- 10) manutenção de um peso adequado à custa de um equilíbrio entre a ingestão alimentar e a actividade física;
- 11) ingestão alimentar variada e fraccionada em pelo menos cinco refeições diárias;
- 12) uma primeira refeição equilibrada logo após o acordar.

No que concerne à Atividade Física (AF), podemos dizer que não existe apenas uma definição, mas sim várias. Segundo Silva (2012, p.48)

Atividade física é toda a atividade muscular ou motora que uma pessoa assume. É tudo o que implica movimento, força ou manutenção da postura e que resulta num dispêndio de energia. A atividade física espontânea e informal, não é estruturada e pode ser executada nas atividades

de lazer, domésticas, entre outras. Exercício físico é toda a atividade física programada ou organizada: obedece a um esquema prévio, tem objetivos, tem regras de intensidade e de progressão.

Também, Devís (2000, p.16) argumenta que a AF pode ser definida como

(...) cualquier movimiento corporal intencional, realizado con los músculos esqueléticos que resulta en un gasto de energía y en una experiencia personal, y nos permite interactuar con los seres y el ambiente que nos rodea. Se trata de una definición amplia que incluye una gran variedad de prácticas cotidianas, de trabajo y de ocio de distinta intensidad. Incluye actividades poco organizadas como andar, hacer trabajos de jardinería o caseros y otras más organizadas, planificadas y repetitivas que reciben el nombre de ejercicio físico. Incluso debemos aglutinar bajo la definición de actividad física todos los deportes, es decir, las actividades físicas competitivas, reglamentadas e institucionalizadas.

Nessa linha de pensamento, a AF abrange as deslocações, as atividades desportivas (organizadas ou livres), as lidas da atividade diária, as atividades de lazer, ou mesmo de trabalho profissional, tudo isso contribuindo para o gasto de energia do indivíduo.

Ainda é importante referir que AF é para as crianças não só um meio através do qual adquirem vários tipos de conhecimentos e de habilidades, quer motoras, quer cognitivas, como também traz-lhes benefícios fisiológicos (ao nível do crescimento físico), psicológicos (como, por exemplo, redução da ansiedade e aumento da autoestima) e contribui para uma melhor integração social (socialização). Importa ressaltar que a AF é, de facto, nos dias de hoje, considerada fundamental na promoção e na adoção de um estilo de vida saudável.

Silva (2006, p.120) diz-nos que “A vantagem da prática regular de exercício físico é que este não apenas promove modificações benéficas no estado de saúde, como melhora os índices de aptidão física”.

É do conhecimento geral que os níveis elevados de AF durante a infância e juventude aumentam a probabilidade de continuarem a praticar AF durante a fase adulta, ou seja, a prática regular de AF durante a infância e juventude poderá contribuir para a continuidade de um estilo de vida ativo no futuro. Essa posição parece estar de acordo com Lopes (2008, p.125), quando nos diz que “Uma das questões centrais quando se trata de promover os hábitos de actividade física na infância e juventude é a de saber se esses hábitos se mantêm até, e durante, a idade adulta”.

Salvaguarda-se que muitos dos problemas de saúde como, por exemplo, diabetes, doenças cardiovasculares, hipertensão, obesidade e alguns tipos de cancro estão relacionados

com os hábitos de vida sedentários das pessoas da nossa sociedade atual. Deste modo, a prática de AF juntamente com a prática de uma alimentação saudável são essenciais para a conservação de um peso corporal adequado e equilibrado, pois segundo os autores Batalha *et al.* (2012, p.282) a AF favorece “a saúde e a condição física, facilitando a adaptação às necessidades da vida diária, prevenindo a degeneração da saúde e o aparecimento da obesidade, promovendo a qualidade de vida”. Deste modo, é essencial aumentar a consciência e a participação das crianças em programas regulares de AF, para que estabeleçam a prática de AF como um hábito de vida.

1.1.1. Os Hábitos de Vida na Atualidade

Segundo Moreira *et al.* (2008, p.9), nos últimos vinte anos “(...) as alterações do estilo de vida, fruto da industrialização, da urbanização, do desenvolvimento económico e a da globalização dos mercados, têm sido notáveis, rápidas e com consequências importantes para a saúde das populações”.

Silva (2012, p.46) defende que “As pessoas foram alterando os seus estilos de vida, sem se aperceberem dos malefícios que, acarretavam para a saúde. O sedentarismo e o excesso alimentar são dois dos aspetos que mais contribuíram para esta alteração”. Assim, torna-se fundamental retomar aos estilos de vida saudáveis, contudo as mudanças de comportamento só acontecerão

(...) se houver motivação para o fazer e existirem as condições para o exercício desse novo comportamento. O ambiente em torno da pessoa que possibilita e facilita, ou não, as novas práticas, bem como a autoconfiança e o saber como se faz, são fundamentais para que a mudança se processe (Loureiro, 1999, p.59).

Ainda, importa salientar que

Não se pode assumir que os indivíduos têm verdadeira liberdade para escolher estilos de vida saudáveis. A liberdade é por vezes limitada, por razões económicas de acessibilidade, profissionais, sociais – alimentos frescos são geralmente mais caros e podem não estar disponíveis em todo o país, a fuga ao stress do ambiente de trabalho é quase impossível, tempo e dinheiro para frequentar centros de lazer/exercício físico nem sempre é possível (Carvalho, 2006, p.27).

De acordo com Mourão-Carvalho, *et al.* (2012, p.33) “Hoje em dia, as crianças apresentam estilos de vida sedentários, uma prática reduzida de atividade física e uma

alimentação pouco saudável, comportamentos que tendem a acentuar-se na adolescência”. E como é sabido a alimentação e a AF “(...) são importantes factores de manutenção da saúde ao longo de todo o ciclo de vida” (Moreira *et al.*, 2008, p.12).

Tal como nos dizem Lopes e Maia (2002, p.47) “O sedentarismo é, na realidade, um problema de saúde pública, sendo a ActF entendida como um “medicamento” de eficácia comprovada”.

Também é importante referir que as crianças têm oportunidades de movimento cada vez mais restritas, visto que, atualmente, têm poucos espaços para brincar, pois quase não existem parques/jardins e muitas moram em apartamentos pequenos.

Ainda nesse sentido, Neto (2009, p.22) realça que a atual situação da prática da AF é consequente de alguns aspetos, tais como:

1) aumento do envolvimento electrónico, (...); 2) desaparecimento progressivo da “cultura de jogo de rua”, colocando as experiências espontâneas de vida das “culturas de infância” em vias de extinção; 3) aumento da densidade de tráfego, provocando limitações de espaço disponível junto às habitações e na cidade em geral; 4) diminuição do espaço livre, em que o fenómeno de urbanização e a reduzida e institucionalizada política de equipamentos de espaços de jogo para a infância não favorecem o desenvolvimento de experiências de jogo e aventura; 5) aumento de insegurança e protecção, com a família a alterar os padrões de liberdade na educação dos filhos relativamente à frequência de espaços exteriores (...); 6) aumento da formalidade da vida escolar, com mais actividades curriculares organizadas na escola a par de um menor tempo de actividade livre; 7) aumento de actividades e jogos institucionalizados, em que o uso do tempo, espaço e actividades organizadas (desportivas, artísticas e religiosas) se colocam como “escolas paralelas” e, como consequência, fazem desaparecer o tempo verdadeiramente livre (jogo espontâneo e exploratório), originando “crianças de agenda”; 8) diminuição do nível de independência de mobilidade.

É de salientar que devido à influência da atual sociedade e da alteração dos seus estilos de vida, as crianças possuem um repertório motor “empobrecido”, resultante da redução das experiências e actividades ao ar livre. De acordo com Neto (2008, p.17)

A inactividade física e a falta de contacto com amigos e de relação com a natureza aumentarem significativamente, colocando em perigo a estruturação do jogo e da motricidade infantil (coordenação motora, capacidade perceptiva/decisória e de resistência ao esforço) exigíveis num mundo moderno cheio de novos desafios e incertezas.

Podemos ressaltar que, muitas das vezes, a adoção de comportamentos sedentários (excesso de tempo à frente à televisão, computador ou o uso de meios de deslocamento menos ativos) deve-se ao facto de “(...) ambos os pais trabalharem e passarem o dia todo fora de casa, por razões de segurança e pela falta de apoio da comunidade” (Lopes *et al.*, 2012, p.67). As atividades sedentárias supramencionadas contribuem para a diminuição da percentagem de pessoas com peso adequado/saudável.

Importa destacar que ao falarmos de “«peso adequado» trata-se de um peso que resulta da ingestão equilibrada de alimentos e de uma actividade física que favorece o fortalecimento da massa muscular e os níveis de metabolismo necessários para uma boa saúde e imagem corporal” (Conselho Nacional de Alimentação e Nutrição, 1997, p.41). Cunha (2004, p.60) declara que “Dá-se uma espécie de fusão entre a preocupação interna com a saúde e a preocupação externa com a aparência, o movimento e o controlo do corpo”.

Uma das formas de averiguarmos se estamos ou não dentro dos limites do peso saudável é calcularmos o índice de massa corporal (IMC). Batista *et al.* (2010, p.159) alegam que “Uma criança com índice de massa corporal elevado tem grande chance de se tornar um adulto obeso. Vários fatores estão relacionados ao desenvolvimento da obesidade, entre eles fatores ambientais, comportamentais e individuais”.

Loureiro (1999, p.71) advoga que os objetivos da educação alimentar são “(...) estimular a procura de uma variedade de alimentos saudáveis e contribuir para a compreensão de como uma boa alimentação está associada ao bem-estar, com uma boa imagem corporal, capacidade física e intelectual”. O mesmo autor, ainda, refere que

Uma alimentação saudável é essencial às crianças para que possam ter um crescimento e desenvolvimento harmoniosos e prevenir uma variedade de problemas de saúde relacionados com a nutrição como atraso de crescimento, anemia, perturbações na aprendizagem, obesidade, cárie dentária e, mais tarde, as doenças crónicas (Ibidem, 1999, p.70).

Segundo os relatos de Azevedo *et al.* (2009, p.217) “Actualmente, a obesidade é considerada um problema de saúde pública nos países desenvolvidos e em vias de desenvolvimento, pelo que foi considerada pela Organização Mundial de Saúde como a epidemia do século XXI” e, ainda, se destaca que “Portugal é o segundo país da Europa com maior incidência de obesidade (31,6%) (Padez, Mourão, Moreira, Rosado, 2005), pelo que têm sido desenvolvidas várias medidas na tentativa de combater esta epidemia” (Ibidem, 2009, pp.217-218).

De acordo com o Conselho Nacional de Alimentação e Nutrição (1997, pp.41-42)

A obesidade corresponde a um estado em que existe excesso de massa gorda corporal. É desejável que esta diminua à custa de um fortalecimento da massa muscular. Tal implica um aumento da actividade física. (...) A obesidade acarreta um aumento do risco de certas doenças como as osteoarticulares, cardíacas e isquémicas, diabetes mellitus, disfunção da vesícula biliar (com formação de cálculos), e parece também estar associada a alguns tipos de cancro (como na mulher o cancro da mama, ovário, endométrio e colo uterino). Para além destes problemas de carácter orgânico, podem surgir perturbações mais ou menos graves de foro psicológico, como a diminuição da auto-estima e da percepção de auto-eficácia, com consequências a nível da socialização e do bem estar individual.

Importa salientar que todas as doenças suprarreferidas “(...) eram até há poucos anos características da idade adulta e da velhice e que hoje são cada vez mais frequentes em crianças e adolescentes” (Moreira *et al.*, 2008, p.10).

Em jeito de conclusão, partilhamos as palavras de Gonçalves *et al.* (2010, pp.171-172)

A obesidade infantil vem crescendo cada vez mais no mundo todo, sendo considerada uma das doenças mais preocupantes. Atualmente, a tecnologia está contribuindo para esse problema, pois as crianças deixam de brincar, correr, fazer atividades físicas, para ficar diante de televisores, computadores, videogames, etc., deixando de realizar atividades mais ativas, que proporcionariam gasto energético crucial para o crescimento saudável. Outro fator que contribui para a obesidade é a má alimentação, crianças que preferem comer lanches gordurosos ao invés de uma refeição balanceada e saudável.

À luz do pensamento de Carvalho (2008, p.288), as causas da obesidade

(...) devem-se às alterações verificadas a nível da ingestão calórica, do dispêndio energético e a questões de ordem genética. São sobretudo os factores relativos ao envolvimento, e não os de ordem genética, que apresentam um papel mais preponderante ao aumento da obesidade, nomeadamente os relacionados com os estilos de vida sedentários tão característicos das crianças de hoje.

Nesse sentido, Carvalho (2008) realça que a obesidade apresenta várias consequências, sendo elas de foro físico, psicossocial e económico. Assim,

A nível físico, as crianças com excesso de peso correm riscos associados a doenças cardiovasculares, diabetes e outros problemas de saúde. A nível psicossocial pode provocar um défice de auto-estima, de autoconfiança, fraca imagem corporal, isolamento social, sentimentos de rejeição e depressão associados a significativas depressões e insucesso escolar. A nível económico podem ser contabilizados quer os custos directos, relacionados com os

cuidados de saúde, quer os custos indirectos, associados à perda de produtividade (reformas antecipadas, baixas médicas, pensões por incapacidade ou invalidez) (Ibidem, 2008, pp.287-288).

Por isso, reforçamos que a prevenção da obesidade deve iniciar-se durante a infância e juventude com a moderação do ganho de peso, uma vez que essas fases etárias são críticas do desenvolvimento das crianças e jovens obesos.

1.1.2. A Promoção de Hábitos de Vida Saudável

A promoção da saúde é “um processo que visa criar as condições para que os indivíduos se responsabilizem pela sua saúde e pela da sua família, dos seus vizinhos e da comunidade a que pertencem” (Navarro, 2000, p.18). Portanto, a promoção da saúde é o processo de interiorização da comunidade para atuar na melhoria da sua qualidade de vida. Para que cada pessoa atinja um pleno bem-estar físico, mental e social é necessário saber satisfazer necessidades e modificar comportamentos.

Os programas de promoção de hábitos de vida saudável tendem, principalmente, a melhorar a saúde das pessoas, a reduzir os riscos de doenças, a melhorar a autoconfiança e o bem-estar e, por fim, a motivar a criação de hábitos de vida saudáveis. Pois, se cada pessoa estiver devidamente esclarecida sobre a forma como o seu comportamento e o seu estilo de vida podem afetar a sua saúde, achamos que, pouco a pouco, ela pode modificar as suas atitudes de modo a melhorar e/ou mudar o seu estilo de vida.

Como é sabido, as populações adotam, cada vez mais, comportamentos e estilos de vida sedentários, pois, normalmente, nas zonas habitacionais abundam muitos edifícios e poucos espaços verdes de lazer e de desenvolvimento de relações interpessoais e de socialização. Destaca-se que o baixo nível de AF induz ao desenvolvimento de doenças crónicas e degenerativas, as quais “se encontram fortemente ligadas a alterações comportamentais, resultantes do estilo de vida” (Mota e Sallis, 2002, p.11).

Nos dias de hoje, a sociedade encontra-se perante um aumento do sedentarismo e um desequilíbrio nutricional e “Este é um tema sempre interessante e atual, devido à pertinência que tem na realidade da nossa sociedade” (Paulo *et al.*, 2012, p.256), por isso, deveremos olhar para a prática da AF como sendo um meio educativo privilegiado para o desenvolvimento do físico, mental e social das crianças.

Segundo Paulo *et al.* (2012, p.256) “A importância da atividade física (AF) e desportiva para a população infanto-juvenil é hoje em dia inquestionável. A prática regular destas atividades proporciona efeitos positivos sobre o organismo”.

É de salientar que cada vez mais, ouvimos que a prática de AF é fundamental para a aquisição de uma boa saúde e melhoria da qualidade de vida das pessoas, sendo assim reconhecida a importância da prática de AF na prevenção de certos problemas de saúde.

Destaca-se que durante a infância e juventude mais facilmente se consegue apreender a importância do papel da AF regular e dos hábitos de vida saudável e, como é sabido, a prática de AF durante essas fases da vida aumenta a probabilidade de uma prática comparável na idade adulta. Importa referir que unir os benefícios físicos, fisiológicos e psicológicos da prática de AF é muito importante para melhorar a saúde e, acima de tudo, para aumentar a longevidade da vida. Assim sendo, podemos afirmar que a AF traz variados benefícios para a atual e futura saúde das populações.

É de referir que a obesidade é um dos fatores de risco para a saúde, estando essa doença associada às consequências do sedentarismo. Deste modo, deve-se estimular as crianças desde cedo para a prática de AF regular, mantendo essa atitude durante a vida, com o objetivo de reduzir doenças associadas a patologias decorrentes do sedentarismo e da obesidade.

Segundo Batalha *et al.* (2012, p.281)

A relação positiva entre a atividade física e a saúde deve ser almejada sem contudo privar o indivíduo de momentos agradáveis, de bem-estar e contentamento. A satisfação na realização da atividade é que fará com que o sujeito a inclua nos seus hábitos.

Nesse contexto, a promoção da AF na infância e juventude é fundamental, visto que permite estabelecer um pilar sólido para a redução da prevalência do sedentarismo na idade adulta, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade de vida.

Podemos salientar que a promoção da AF na idade escolar não é para evitar o aparecimento de doenças, mas sim fomentar o crescimento saudável e normal, bem como criar indivíduos responsáveis, com bons hábitos de prática de AF que os acompanhe durante toda a sua vida.

Praticar AF, para além do impacto direto que tem na saúde, ajuda ainda no controlo do peso corporal, contribuindo, também, para o melhoramento de hábitos de vida.

Portanto, o incentivo para um estilo de vida ativo na infância e juventude poderá ser considerado como uma estratégia preventiva de alguns fatores de risco que pode ser melhor

sucedida se for iniciada desde tenra idade, pois “De facto, a promoção da actividade física nestes escalões etários parte do pressuposto de que uma vez adquiridos os hábitos, estes se mantêm estáveis ao longo da vida dos sujeitos (Lopes, 2008, p.125).

1.1.3. O Papel da Família e da Escola na Promoção de Hábitos de Vida Saudável

O desenvolvimento das crianças não é apenas afetado pelos contextos mais próximos como, por exemplo, a família, os amigos, a escola e a vizinhança, mas também pelas relações que esses estabelecem entre si.

Destaca-se que é importante celebrar o diálogo entre a casa e a escola, pois é principalmente nesses lugares que as crianças encontram as suas referências básicas.

Para as crianças mais jovens, os pais desempenham uma importante referência e como referem Gonçalves *et al.* (2012, p.242)

(...) o papel dos pais como elementos modeladores do comportamento alimentar dos filhos é de extrema importância, uma vez que se espera que atitudes positivas nos hábitos alimentares dos pais influenciem de forma de igualmente positiva o comportamento alimentar dos seus filhos. Os pais funcionam assim como uma referência para os seus filhos.

De acordo com Diogo (2008, p.43) “Hoje as famílias estão interessadas em mandar os filhos estudar e moldam as suas práticas e interações à escolarização. A escola torna-se cada vez mais central nas estratégias de transmissão das posições sociais e nas interações quotidianas”.

Importa referir que para além da família, a escola é a instituição que desempenha um papel fundamental na promoção e no incentivo de estilos de vida saudáveis, agrupando as crianças e criando um ambiente propício para se fazer passar a mensagem educativa.

Segundo Zabalza (1992, p.69)

(...) a escola infantil é chamada a actuar sobre um sujeito possuidor de uma bagagem de experiências prévias que estão marcadas pelo meio familiar e sociocultural de origem, sobre um sujeito com um ritmo particular de aprendizagem que é fruto do seu próprio desenvolvimento afectivo e, em terceiro lugar, sobre um sujeito dotado de um determinado potencial de desenvolvimento.

Nessa linha de pensamento Condessa (2008, p.348) refere que “(...) a escola, enquanto instituição por onde passam obrigatoriamente todas as crianças, terá um papel cada vez mais decisivo na educação dos jovens”.

Sendo a escola considerada um dos locais mais importantes para as crianças terem acesso à AF, podemos afirmar que as aulas de Educação Física (EF) são essenciais para as crianças vivenciarem diversas experiências através do seu corpo. De acordo com Zabalza (1992, p.33)

O corpo é o espaço básico de integração das diferentes funções e níveis de desenvolvimento do sujeito e é, ao mesmo tempo, o referente privilegiado de significação das suas experiências: no corpo, e através dele, convivemos connosco mesmos, expressamos e elaboramos a nossa identidade, relacionamo-nos com os outros, entramos em relação com o meio, manuseamos os objectos e as ideias, etc. O corpo é o conteúdo didáctico permanente (vivê-lo, cuidá-lo, usá-lo, usufruí-lo, etc.) da escola infantil.

Segundo Freitas (2000, p.67), é muito importante promover os hábitos de vida saudável na escola, pelas seguintes razões:

- a escola como lugar privilegiado onde crianças e jovens vivem grande parte do seu tempo e fazem aprendizagens em diversos domínios;
- a infância e a adolescência como idades cruciais na construção de atitudes e adopção de comportamentos que vão posteriormente condicionar os padrões de morbi-mortalidade desta faixa etária;
- possibilidade de se prevenirem situações de risco ou problemas de saúde que possam comprometer o bem-estar da população escolarizada, bem como o normal percurso escolar e promover a sua resolução;
- contribuição na criação de condições ambientais e de relação favorecedoras de saúde e de bem-estar desta população escolarizada e conseqüentemente do seu processo educativo;
- contribuição para o desenvolvimento nas crianças e jovens de comportamentos positivos, de auto-estima, de auto-imagem, auto-responsabilização pela saúde individual e colectiva, sentido crítico e autonomia, através da criação de condições para que a escola se constitua como um tempo e um espaço de educação e promoção da saúde.

Portanto, para implementar programas de AF e de educação alimentar nas escolas torna-se necessário que os educadores/professores estejam motivados e preparados para desempenharem essa tarefa, sendo importante a partilha de hábitos de vida saudáveis entre crianças e adultos, alunos e professores, pais e professores, a comunidade envolvente e a escola, as várias crianças e os vários educadores/professores.

Ainda, no que diz respeito ao papel da escola, salienta-se o facto que para muitas crianças essa é a única possibilidade de terem acesso a AF organizadas e com supervisão do

educador/professor ou mesmo de um docente especializado na área de EF, “(...) tornando-se esta a instituição com maiores responsabilidades na promoção de hábitos de AF” (Mota e Sallis, 2002, p.61).

É de referir que o ideal seria a escola ser capaz de desenvolver outros programas, tais como o desporto escolar e a ocupação de tempos livres em horário escolar e extraescolar, podendo, até quem sabe, alargar os seus programas à família, à comunidade envolvente e às associações desportivas, pois, assim, seria mais fácil conseguirmos o desenvolvimento integral das crianças.

Os autores Mota e Sallis (2002, p.66) destacam que caberá à escola

(...) aumentar a participação das crianças na prática de actividade física. Em relação a esta prática é necessário perceber como e quando esse processo é desenvolvido, em que medida é efectivamente garantido pela própria estrutura curricular e qual a relação entre a instituição Escola e outros agentes de referência educativa, nomeadamente a família.

Aos agentes educativos, onde se incluem educadores/professores, pede-se que influenciem as crianças a adotarem hábitos de vida saudáveis, para que esses permaneçam ao longo da vida como, por exemplo, a prática regular de AF e a realização de uma alimentação saudável. Nesse sentido, Loureiro (1999, p.80) sugere que

É fundamental que seja compreendido que a educação alimentar é mais do que “uma matéria a dar”. Pode contribuir para o desenvolvimento de várias dimensões do currículo se nele integrada, para o desenvolvimento global da criança, se utilizadas metodologias apropriadas, e para o crescimento harmonioso se as práticas alimentares responderem às suas necessidades fisiológicas.

Nessa linha de pensamento, Gonçalves (2012, p.242) considera que

(...) a escola desempenha um papel crucial na formação dos hábitos alimentares das crianças e jovens, devendo assumir o compromisso de fornecer alimentos saudáveis nos espaços de alimentação colectiva como o bufete escolar e o refeitório contribuindo, assim, para a transmissão de hábitos de alimentação saudável e a mudança de comportamentos eventualmente desajustados.

Na escola, o educador/professor torna-se um modelo para as crianças logo, uma forte influência no desenvolvimento da personalidade das crianças. Como é sabido, na idade escolar, as crianças descobrem interesses e adquirem hábitos que se podem vir a manter na

idade adulta, assumindo o educador/professor um papel impulsionador e dinamizador na forma como os seus alunos adquirirem estes hábitos.

A escola é, através da área de EF, determinante na aprendizagem e no desenvolvimento de AF saudáveis das crianças, tendo como princípio básico a criação de atitudes favoráveis à prática de AF que atuarão como uma motivação para continuar a desenvolver AF, ou seja, a “(...) transmissão de hábitos de AF que possam ser mantidos ao longo da vida” (Mota e Sallis, 2002, p.62).

Importa salientar que a EF escolar assume-se como um veículo para a futura integração das crianças numa prática permanente, desportiva ou cultural, sendo essa fundamental para a formação escolar adequada.

Condessa (2009, p.37) alega que aos educadores/professores “(...) caberá a delicada tarefa de garantir o enriquecimento do seu património motor e cultural que visa em simultâneo os domínios de desenvolvimento individual e colectivo”.

Para isso será necessário que as escolas disponham de espaços e materiais apropriados para que os alunos se sintam motivados aquando da realização das aulas de EF, pois “(...) alguns factores tais como os espaços próprios para a prática da AF, turmas pequenas, bem como as características de liderança e pedagógicas do professor são também postas em evidência” (Mota e Sallis, 2002, p.62).

Resumindo, as aulas de EF devem promover o desenvolvimento da formação humana, bem como ir ao encontro das necessidades e motivações das crianças, pois de acordo com Loureiro (1999, p.73) “(...) os educadores devem identificar e concentrar-se em experiências que sejam grandemente significativas para as crianças”.

Condessa (2008, pp. 350-351) acrescenta que ao educador/professor

(...) cabe a responsabilidade de fazer com que pelo desenvolvimento da educação escolar se construam **oportunidades** para que as crianças realizem experiências na área da actividade física em actividades que sejam **estimulantes, diversificadas, integradoras** e adaptadas ao processo de desenvolvimento **individualizado**. O respeito pela diferença, a valorização das experiências exteriores e das aquisições são alguns princípios a que os professores devem condicionar a escolha e organização das práticas.

Podemos afirmar que os educadores/professores mais competentes distinguem-se pela capacidade que revelam em gerir o tempo das suas actividades, disponibilizando mais tempo para as actividades motoras, proporcionando às crianças uma instrução de maior qualidade

técnica, realizando demonstrações e, também intervenções de modo a dar a conhecer às crianças os aspetos bons e os menos bons da sua atuação.

Segundo Paulo *et al.* (2012, p.256)

Torna-se necessária a mudança no papel do profissional da área do Desporto e Educação Física. Que não seja somente a de orientação de técnicas desportivas, mas sim, a consciencialização do aluno na procura de melhor aproveitamento das suas capacidades motoras, tanto no horário da educação física escolar, como no tempo livre fora da escola.

Mota e Sallis (2002, p.61) defendem que

A acção dos professores/treinadores no encorajar os seus alunos a assumirem as suas responsabilidades pelo sucesso e pelas experiências positivas com o exercício são fundamentais. A construção de uma independência activa, isto é, um fenómeno de consciencialização e decisão na escolha autónoma de estilos de vida activos, parece ser também uma tarefa importante nesse âmbito.

É de salientar que as atividades previstas no domínio da Expressão Motora/EF, desenvolvidas tanto no Pré-Escolar como no 1.ºCEB, apresentam-se como sendo um verdadeiro potencial pedagógico que, quando devidamente utilizado pelo educador/professor, pode ser um meio para a aquisição de muitas e variadas aprendizagens.

Em jeito de conclusão, partilhamos as palavras de Loureiro (1999, p.79)

As crianças registam não só o que lhes é ensinado através da comunicação verbal e escrita como as emoções implícitas nas vivências. Observam os professores e os pais como modelos, os adultos próximos e para elas significativos, como se comportam, quais são as regras, se existem, que são praticadas na vida real e, também, quais as mensagens da comunicação social. É necessária coerência entre os conceitos que são apresentados e as práticas com eles relacionadas.

1.2. Atividade Física no Contexto da Educação Básica

Nos dias de hoje, considera-se muito importante a AF praticada durante a idade escolar, visto que poderá influenciar a AF a ser desenvolvida na vida adulta.

De acordo com Silva (2012, p.45) a AF praticada com regularidade, moderação e vigilância produz efeitos benéficos na saúde, a vários níveis, pois

(...) 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 controlar 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.

A partir dessa informação, é nos possível verificar que a prática de AF regular acarreta inúmeros benefícios no desenvolvimento saudável e integral das crianças e jovens. Na escola, durante a Educação Básica, os momentos de prática física resumem-se às atividades realizadas na Expressão Motora/EF, nos momentos livres de recreio e, ainda, nas práticas de animação e iniciação desportiva.

1.2.1. A Educação Física Infantil: Pensar o Jogo do Exercício Físico

A EF é reconhecida como uma componente curricular essencial para o desenvolvimento físico, motor e social das crianças, por isso, torna-se indispensável trabalhar essa área no ambiente educativo e, ainda, podemos salientar que

(...) o gosto pela prática da atividade física pode ser desenvolvido a partir das aulas de Educação Física realizadas na escola, mas isso depende dos conteúdos ensinados, dos métodos adotados, das relações interpessoais, do ambiente propiciado a essas aulas e, principalmente, de quem ensina (Albuquerque *et al.*, 2012, p.171).

Condessa (2006b, p.9) também partilha dessa opinião ao referir que “A escola, enquanto espaço educativo estruturante de oportunidades de aprendizagem, deverá garantir actividades estimulantes e intencionalmente organizadas para que o sucesso educativo se realize”.

Segundo Carvalho *et al.* (2001, p.8)

(...) a Educação Física escolar perspectiva-se como uma actividade acessível a toda a população infantil e jovem, sem excepção, orientada por profissionais com formação científica e pedagógica, de modo a garantir um enquadramento adequado da formação na generalidade das actividades físicas e a promover a inclusão e o sucesso educativo de todos os alunos.

A EF também é um excelente recurso para o desenvolvimento de vários valores, tanto sociais como pessoais, pois é essencial para promover e vivenciar atitudes e comportamentos para com os outros. Salvaguarda-se que são

Valores que não se “ensinam”, mas que se vivem na acção conjunta e nas relações com os outros. É na inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor a comportamentos e atitudes seus e dos outros, conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de interagir (Ministério da Educação, 1997, p.52).

Assim sendo, o principal papel do educador/professor será de proporcionar e promover as relações existentes entre as crianças. Importa referir que tanto os educadores como os professores e mesmo os especialistas de EF deverão potenciar as condições de trabalho para que as atividades planeadas ocorram de forma eficaz e motivadora. Para tal, a escolha do espaço, dos materiais/equipamentos, bem como a organização das várias atividades deverão ser definidas em função dos conteúdos e das competências a serem trabalhadas, devendo possibilitar aprendizagens enriquecedoras às crianças. Condessa (2009, p.42) argumenta que “A organização do espaço e o seu apetrechamento com equipamentos e materiais (específicos ou adaptados da vida corrente) são tarefas fundamentais para a construção de um ambiente adequado à aprendizagem motora na infância” e, ainda, menciona que

Os professores devem reflectir e inovar as suas práticas nas aulas de educação física infantil, quer pelo uso adequado e criativo de espaços, equipamentos e materiais diversos, quer pela organização inovadora de situações de ensino-aprendizagem em áreas de actividade e de conteúdos relevantes para o desenvolvimento motor das crianças (habilidades perceptivo-motoras; habilidades motoras; expressão corporal e jogo) (Condessa, 2006b, p.10).

Tanto o Pré-Escolar como o 1.ºCEB são períodos críticos para o desenvolvimento das qualidades físicas, bem como das aprendizagens cognitivas, psicomotoras e sócio efetivas, promovendo-se nas crianças a possibilidade de construírem as suas aprendizagens e, ainda, podemos ressaltar que “(...) a actividade física educativa oferece aos alunos experiências concretas, necessárias às abstracções e operações cognitivas inscritas nos Programas doutras Áreas, preparando os alunos para a sua abordagem ou aplicação” (Ministério da Educação, 2004, p.35).

No Pré-Escolar, os momentos de Expressão Motora deverão ser trabalhados de modo interdisciplinar, isto é, explorando conteúdos relativos às restantes áreas curriculares como, por exemplo, no domínio da expressão musical e na expressão dramática, associando o movimento a diferentes ritmos e sons. Também podemos trabalhar o domínio da linguagem oral, sendo essa transversal a todas as áreas, pois podemos ensinar às crianças termos específicos da área de Expressão Motora e não só, visto que nesses momentos dinâmicos as crianças falam bastante entre si.

Nessa linha de pensamento Batista e Nunes (2012, p.74) defendem que

O Domínio da Expressão Motora implica, antes de mais, projetar e propiciar situações de aprendizagem cada vez mais diversificadas, de modo a que a criança vá dominando, controlando e utilizando o seu corpo, explorando, manuseando, trabalhando e transformando distintos materiais de forma a tomar consciência de si próprio, estabelecendo relações com os objetos e com os outros, apoderando-se do Mundo Envolverte e interagindo com ele.

Importa referir que a Expressão Motora distingue-se por ser uma área muitíssimo enriquecedora no processo de desenvolvimento global das crianças. Quem parece partilhar dessa opinião é Condessa (2008, p.349), ao mencionar que

Através destas práticas pretende-se que se valorizem aspectos da **formação pessoal do indivíduo** – habilidade, criatividade, diversão, autodisciplina, autoconhecimento, autodomínio, autoperseverança, auto-realização, desportivismo, espírito de sacrifício, respeito, imparcialidade, honestidade – assim como da sua **formação social** – trabalho em equipa, convivência, responsabilidade social, cooperação, competitividade, luta pela igualdade, justiça.

A partir do Currículo Regional da Educação Básica (CREB) (Alonso *et al.*, 2011, p.10), podemos verificar que a área curricular de EF prevê o desenvolvimento da seguinte competência-chave: “Capacidade de relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço numa perspetiva pessoal e interpessoal, adotando estilos de vida saudáveis e ambientalmente responsáveis”.

No mesmo documento supramencionado (Ibidem, 2011, p.105), também constatamos que a área curricular de EF prevê o desenvolvimento de várias competências específicas, com o objetivo de ajudar a orientar os professores durante a planificação das atividades.

É de salientar que a partir da EF, as crianças adquirem destrezas motoras, hábitos e atitudes imprescindíveis para uma vida ativa e saudável. Parafrazeando o CREB (Ibidem, 2011, p.102), a EF “(...) pode definir-se como a apropriação de conhecimentos 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”.

Segundo Pereira (2006, p.165) um dos objetivos da EF é “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”, ou seja, a EF deve formar crianças e jovens

ativos e autónomos que tomem decisões adequadas afim de gozarem de uma boa saúde. Nesse sentido, Brandão *et al.* (2012, p.216) argumentam que “Os estilos de vida saudáveis, os ganhos de personalidade, a melhoria da condição física, entre outras, são aprendizagens feitas com base na participação das crianças nas atividades físicas que o/a docente promove nas aulas de Educação e Expressão Físico – Motora”.

As potencialidades da EF estão demonstradas em vários estudos científicos, os quais divulgam os ganhos significativos no desenvolvimento físico, psicológico e social das crianças, especialmente na melhoria e manutenção da saúde, nomeadamente na aquisição de sentimentos de autoconfiança, no desempenho das atividades/tarefas escolares, bem como na adoção de hábitos e estilos de vida saudáveis.

De acordo com o estudo elaborado pela Direção Regional de Educação Física e Desporto da Região Autónoma dos Açores (RAA) (Carvalho *et al.*, 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 (e.g., auto-conceito) e a aprendizagem do saber-estar com os outros, no respeito das diferenças inter-individuais (e.g., valores da tolerância e solidariedade).

Portanto, a prática de AF oferece muitos benefícios no desenvolvimento das crianças a vários níveis como, por exemplo, no crescimento físico, nas capacidades físico-motoras, na cooperação (criação de novos amigos) e na valorização da autoestima.

Nos dias de hoje, a prática de AF deve ser cultivada e estimulada desde tenra idade, visto que descurar a Educação Físico-Motora na EPE e no 1.ºCEB é desamparar as crianças do direito a uma educação completa. Assim, podemos afirmar que a escola desempenha um papel essencial na criação de “(...) “cenários” para a aquisição de conhecimentos e competências (...)” (Condessa, 2006a, p.45) e, além disso,

(...) a situação educativa propícia deverá ser produzida pelo espaço operativo e o material didáctico ao alcance, em estratégias e tarefas – diversificadas nos conteúdos e contextos, algo de original, com limites e com grau de dificuldade adequado, num clima favorável, lúdico e em relaxamento (Ibidem, 2006a, p.45).

Assim, os educadores/professores deverão ter em mente que os momentos de Expressão Motora/EF devem ser adequados aos alunos e diversificados.

Segundo Carvalhal (2008, p. 292)

Desde sempre, a educação física tem sido tratada de forma diferente das outras disciplinas que integram o mesmo currículo escolar, e, apesar de alguns dos problemas terem sido ultrapassados no papel, hoje em dia, na prática, ainda não foram resolvidos, como a falta de condições e meios para o funcionamento do programa, a falta de motivação, interesse e conhecimento dos educadores/professores do 1.º ciclo no entendimento da importância do movimento no desenvolvimento e aprendizagem da criança, como um ser biopsíquico + sociocultural.

Em suma, será importante referir que é essencial ajudar as crianças a adotarem estilos de vida ativos, bem como a serem desportivamente cultos, para tal será necessário facultar um diverso conjunto de experiências e de ensinar habilidades motoras para que as crianças fiquem motivadas para serem desportivamente ativas, conjugando as várias facetas do saber, nomeadamente, o saber ser, saber fazer e o saber estar no desporto.

1.2.2. O Recreio: O Momento de Movimento Prazeroso

Condessa (2006a, p.38) argumenta que

O movimento enquanto manifestação de índole natural para a criança, consiste em qualquer deslocamento ou alteração do corpo que se pode iniciar, esboçar e terminar sem resultar numa forma. Só pela integração de sequências significativas e finalizadas é que os movimentos alcançam algum sentido.

Nos últimos tempos, a escola tem vindo a ser identificada como o lugar ideal para a promoção de estilos de vida mais ativos, sendo os movimentos e brincadeiras espontâneas e livres, realizadas nos recreios, os mais privilegiados, pois o recreio é um espaço de socialização, de aprendizagem e de representações. Segundo Condessa (2006a, p.42), nos recreios “(...) a criança comunica com os seus pares, realiza as suas aquisições e desenvolve a sua personalidade através de empenhos, que se reflectem nas mais rudimentares manifestações de movimento expressivo e criativo”.

À luz do pensamento de Lopes *et al.* (2012, p.65)

No contexto escolar, o recreio é reconhecidamente um tempo e um espaço importante no âmbito da promoção da atividade física em crianças. Dadas as suas características o recreio apresenta-se como uma excelente oportunidade de acumular 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.).

Para além disso, os autores supracitados também referem que “O recreio permite o aprofundar do conhecimento, do que as crianças aprenderam sentadas nas carteiras e oferece-lhes a oportunidade de descobrirem os seus interesses e paixões” (Ibidem, 2012, p.69). Nessa linha de pensamento, Azevedo *et al.* (2009, p.218) acrescentam que “Sendo os recreios escolares os espaços privilegiados para o aumento da actividade física, (...) o planeamento destes espaços deverão ser alvo de atenção por parte do poder local”.

Salienta-se que os recreios escolares têm uma particular importância na escola devido ao seu papel no processo de ensino, visto que é no espaço de recreio que as crianças testam e experimentam os seus limites, tendo a oportunidade para o explorar ativamente. Ao observarmos as crianças nos recreios escolares, constatamos que essas encontram-se livres, para fazerem o que querem, por exemplo, a atirar, a correr, a saltar e a pontapear, em espontâneas conjugações de AF livre e não estruturada e, verificamos que é nessa zona que as crianças satisfazem as suas necessidades. Essa posição parece estar de acordo com Lopes e Maia (2002, p.10), uma vez que para esses autores “O desenvolvimento harmonioso das crianças e dos jovens passa, também, pela riqueza e variedade das suas experiências psicomotoras, desde que experimentadas num ambiente de alegria, partilha mútua e sucesso”.

Parafraseando Marques (2012, p.82), concordamos com o seu parecer quando nos diz que

Talvez o recreio escolar seja para muitas crianças o único local onde podem verdadeiramente escolher o que fazer, onde e com quem ou até mesmo decidir não fazer coisa alguma. Poderíamos arriscar afirmar que este é o espaço democrático igual para todos os que frequentam uma determinada escola.

Ainda nesse sentido, o mesmo autor realça que

Parece-nos ser possível destacar 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) (Ibidem, 2012, p.81).

Por seu turno, importa ressaltar que o espaço destinado ao recreio contribui para a escolha das brincadeiras e jogos por parte das crianças e quem parece partilhar dessa opinião é Lopes *et al.* (2012, pp.71-72), ao referirem que

O envolvimento influencia o jogo das crianças, pois estas aprendem com os outros e pela experimentação, as habilidades necessárias para jogar. O jogo das crianças é influenciado pela sua idade, o sexo dos companheiros de jogo e as propostas de jogo. As características dos espaços de recreio condicionam os acontecimentos, se está vazio de estruturas e materiais, as crianças brincam com os seus corpos (lutam, correm e perseguem-se) e frequentemente inventam conflitos, se existem materiais, as suas relações são mediadas pelos materiais e as regras dos jogos.

1.2.3. A Iniciação ao Desporto: na Escola e no Clube

A escola deverá constituir-se como sendo um dos pilares do desporto, uma vez que acompanha as crianças durante largos anos e nos primeiros 10 - 11 anos de vida, a prática de AF trará atitudes positivas em relação aos exercícios físicos e à prática desportiva no futuro.

Os termos EF e Desporto Escolar são muitas vezes confundidos, por isso torna-se essencial, antes de mais, definir sucintamente cada um desses termos. Assim, a EF é uma disciplina escolar obrigatória, sendo o seu principal objetivo o de fomentar o desenvolvimento das capacidades motoras através da prática desportiva. Por sua vez, o Desporto Escolar remete para o conjunto das atividades extracurriculares, ou seja, atividades que se desenvolvem, na escola, após o horário escolar.

Resumidamente, o Desporto Escolar é uma atividade de suplemento curricular que possibilita aos alunos a prática de atividades desportivas.

Nesse sentido, importa salientar que “(...) 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” (Lucas *et al.*, 2012, p.155).

Também é importante ressaltar que o Desporto Escolar ensina os benefícios de uma vida saudável, pois apresenta como principal objetivo a promoção da saúde e a aquisição de hábitos e comportamentos motores. Para Lucas *et al.* (2012, p.154), a missão do Desporto Escolar é “contribuir para o combate ao insucesso e abandono escolar e promover a inclusão, a aquisição de hábitos de vida saudável e a formação integral dos jovens em idade escolar, através da prática de atividades físicas e desportivas”. Os mesmos autores, também referem que o Desporto Escolar deve “proporcionar a todos os alunos acesso à prática de atividade física e desportiva como contributo essencial para a formação integral dos jovens e para o desenvolvimento desportivo nacional” (Ibidem, 2012, pp.154-155).

No Desporto Escolar, espera-se que as atividades proporcionadas sejam diferentes daquelas que são específicas das aulas de EF, mas quem realiza os treinos das atividades do Desporto Escolar é, muitas das vezes, o próprio professor de EF.

Atualmente, a falta de tempo dos pais e a reestruturação da vida familiar

(...) desviaram a responsabilização pelos tempos livres das crianças para instituições e escolas; as **vivências motoras** das crianças reduziram-se, através de modificações às suas próprias brincadeiras e à escassez de convívio com pares, fora da escola; a alimentação degradou-se e há, cada vez mais, um maior número de crianças malnutridas (Condessa, 2008, p.348).

Segundo Batista e Nunes (2012, p.74)

A procura de estilos de vida saudáveis, assim como os ganhos na personalidade, a melhoria da condição física, entre outros aspetos, são aprendizagens feitas na base da participação da criança na Prática de Atividades Físicas. Tal contributo não pode ser dispensado, pois é fulcral ao bom desenvolvimento da criança.

De acordo com Neto (2008, p.18), “Apesar de mais ofertas de prática desportiva ou tempos livres organizados por agências públicas e privadas, apenas uma pequena maioria de crianças e jovens desfrutam dessa realidade (principalmente das classes sociais médias ou altas)”.

Podemos constatar que, nos últimos anos, tem vindo a aumentar o número de associações desportivas destinadas à prática de desportos, tais como, o atletismo, o futebol, o basquetebol, o voleibol, a natação, entre outros. Contudo, esse facto não é garantia de uma melhoria das capacidades físicas das crianças, visto que, normalmente, quem tem acesso a essas associações desportivas são as crianças provenientes de famílias mais favorecidas.

Cada vez mais os jogos ativos estão a ser substituídos pelos jogos eletrónicos (computadores, videogames, entre outros) e por um crescente sedentarismo. Por sua vez, a falta de movimento pode não só afetar o desenvolvimento motor, como pode influenciar vários aspetos como, por exemplo, a cognição, a perceção, as emoções, o discurso e o comportamento social.

Como é sabido

A infância e a juventude são consideradas etapas etárias determinantes no ganho de hábitos duradouros de actividade física até à idade adulta. Parece ser razoável assumir que as crianças que forem fisicamente activas sejam aquelas que venham a manter esse hábito enquanto

adultos. De facto, a promoção da actividade física na infância e na juventude baseia-se, em parte, no pressuposto de que os hábitos de actividade física se desenvolvem durante estes períodos e se mantêm até à idade adulta (Lopes, 2008, p.131).

Ainda, importa ressaltar que “(...) o Desporto constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento de uma cultura assente na tolerância e no respeito pelo adversário, valores essenciais à prática desportiva, mas também às sociedades democráticas e livres” (Costa *et al.*, 2008, p.434) e os mesmos autores também dizem-nos que “(...) através da participação em actividades desportivas, são desenvolvidos determinados princípios e valores, tais como a cooperação, o valor, a força de vontade e a perseverança. De acordo com o objectivo a atingir, o Desporto proporcionará diferentes tipos de resultados” (Ibidem, 2008, p.435).

Em forma de síntese, podemos realçar as palavras de Lopes e Maia (2002, p.10)

(...) a Educação Física e Desportiva escolar ou realizada no âmbito dos clubes, assume um destaque ímpar se se pretende que a população infanto-juvenil evidencie saúde, alegria de viver, e uma atitude positiva e construtiva perante os variados desafios que as modernas sociedades colocam, desde as idades mais baixas, nos domínios escolar e das relações inter-pessoais.

CAPÍTULO II – A Importância da Alimentação e da Atividade Física nos Hábitos de Vida Saudável – um Estudo Realizado em Contexto de Estágio

2.1. Introdução

Uma das nossas dificuldades é iniciar corretamente o trabalho de pesquisa. É do nosso conhecimento que uma pesquisa parte sempre de algo que se procura dar resposta e para isso teremos de percorrer um longo percurso.

Antes de mais, importa salientar que o estudo empírico a ser apresentado assume-se como sendo um estudo de caso. Segundo Scott (1965), citado por Bogdan e Biklen (1994, p.89) “Os estudos de caso podem ter graus de dificuldade variável; tanto principiantes como investigadores experientes os efectuam, apresentando como característica o serem mais fáceis de realizar do que os estudos realizados em múltiplos locais simultaneamente ou com múltiplos sujeitos”.

De acordo com Bell (1997, p.23), a grande vantagem dos estudos de caso “consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso”.

O primeiro passo a dar será definir muito bem o nosso estudo, ou seja, deveremos “(...) escolher rapidamente um primeiro fio condutor tão claro quanto possível, de forma que o seu trabalho possa iniciar-se sem demora e estruturar-se com coerência” (Quivy e Campenhoudt, 2003, pp.31-32).

Estes mesmos autores dizem-nos que “(...) uma boa pergunta de partida deve poder ser tratada. Isto significa que se deve poder trabalhar eficazmente a partir dela, e em particular deve ser possível fornecer elementos para lhe responder” (Ibidem, 2003, pp.34-35). Deste modo, podemos afirmar que a pergunta de partida servirá como base do nosso estudo, não esquecendo que será necessário, acima de tudo, estabelecer-se uma relação coerente entre a pergunta de partida e os objetivos do estudo.

Assim sendo, a nossa pergunta de partida foi:

“Será que os nossos alunos de estágio e os seus encarregados de educação estão despertos sobre a importância de se realizar uma alimentação saudável e uma prática física regular?”.

2.2. Métodos e Procedimentos

2.2.1. Definição de Objetivos, Apresentação dos Instrumentos de Pesquisa e da Análise dos Dados

O nosso estudo de caso foi aplicado na escola onde desenvolvemos os dois estágios, nomeadamente a EB1/JI do Livramento 2, pertencente à Escola Básica Integrada Roberto Ivens. É de referir que o nosso estudo de caso teve como principais objetivos:

1. Conhecer, pelos encarregados de educação, os hábitos de vida: o tipo de alimentação e o nível de envolvimento na atividade física das crianças do grupo e turma de estágio;
2. Conhecer as atitudes, os comportamentos e as perceções das crianças em relação aos seus hábitos de vida: o tipo de alimentação e o nível de envolvimento na atividade física;
3. Comparar os hábitos de vida: o tipo de alimentação e o nível de envolvimento na atividade física das crianças mencionados pelos encarregados de educação com os percebidos pelos educandos;
4. Perceber as práticas da atividade física em contexto letivo e extralectivo das crianças e associar às características de vida do seu encarregado de educação;
5. Analisar as potencialidades e limitações da exploração dos hábitos de vida saudáveis em contexto letivo, no(a) grupo/turma de estágio, mencionadas pelos educadores/professores cooperantes.

Durante o estudo, para analisarmos os dados de forma mais adequada, optámos por uma abordagem mista, quantitativa (inquéritos por questionário às crianças e aos encarregados de educação) e qualitativa (encontros reflexivos com as cooperantes). É de salientar que os dados recolhidos obedeceram a critérios de confidencialidade e foram usados unicamente para a análise da temática em estudo.

De acordo com Carmo e Ferreira (1998, p.123), a utilização de métodos quantitativos remete-nos para a “recolha sistemática de dados para responder a um determinado problema” e, estes autores, referem ainda que “Os objectivos da investigação quantitativa consistem essencialmente em encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos, testar teorias” (Ibidem, 1998, p.178). Por outro lado, sublinham também que “Quando os investigadores estudam os sujeitos de uma forma qualitativa tentam conhecê-los como pessoas e experimentar o que eles experimentam na sua vida diária (não reduzem a palavra e os actos a equações estatísticas)” (Ibidem, 1998, p.180).

Segundo Quivy e Campenhoudt (2003, p.188), o inquérito por questionário

Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à 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 conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores.

Ao construirmos os nossos questionários, um para aplicar aos alunos e outro aos seus encarregados de educação (EE), tivemos em conta as palavras de Quivy e Campenhoudt (2003, p.188) que alegam que “as respostas à maior parte das perguntas são normalmente pré-codificadas, de forma que os entrevistados devem obrigatoriamente escolher as suas respostas entre as que lhes são formalmente propostas”. Assim, podemos afirmar que através das perguntas dos questionários, procuraram-se respostas objetivas, facilitando, posteriormente, a análise das mesmas.

É de referir que o recurso a este tipo de instrumento de pesquisa, como qualquer outro, apresenta vantagens e desvantagens. Uma das vantagens é a possibilidade de quantificarmos uma diversidade de dados, enquanto a “falta de honestidade” por parte dos inquiridos, ao responderem de forma superficial, pode ser considerada como uma desvantagem, pois, de certa forma, as respostas superficiais impedem-nos de analisar determinados processos.

Antes da aplicação dos inquéritos por questionário, estes foram apresentados à orientadora do relatório de estágio, para que pudesse dar a sua opinião sobre a organização e clareza dos mesmos. Posto isto, houve o reajustamento de algumas das questões de forma a melhorar a compreensão das mesmas, por parte dos inquiridos, pois de acordo com Hill e Hill (2000, p.78), devemos

(...) mostrar primeiro o questionário a uma pessoa que conheça bem o tipo de pessoas que fazem parte do Universo novo, e deve pedir a sua opinião sobre a relevância das perguntas do questionário. Por vezes este processo ajuda a eliminar perguntas desnecessárias bem como formular perguntas mais relevantes.

Como se pode verificar no anexo 1, o questionário destinado aos alunos foi constituído por 12 questões, agrupadas em três partes.

A Parte I foi relativa aos dados pessoais, incluindo a abordagem às variáveis como a data de nascimento, o sexo, o peso e a altura das crianças.

A Parte II incidiu sobre a temática da alimentação saudável, questionando ao aluno se este tinha ouvido falar, ou não, sobre a alimentação saudável e, em caso afirmativo, por quem; a frequência com que ingeria certos alimentos e o número de refeições realizadas diariamente.

Por último, a Parte III, abordava a temática da atividade física, inquirindo aos alunos se estes tinham ouvido falar, ou não, sobre a importância da AF e, em caso afirmativo, por quem; pedindo para darem exemplos de práticas de AF realizadas durante a semana e, no fim-de-semana; acrescentaram-se ainda questões sobre o modo de deslocação para a escola, os lugares escolhidos para as suas brincadeiras com os colegas/amigos; e ainda, se praticavam AF, ou não, para além da educação física escolar; em caso afirmativo, quais as atividades e com que frequência; em caso negativo, quais as razões.

Por sua vez, o questionário para os EE (Anexo 2), foi constituído por 20 questões, igualmente, distribuídas por três partes.

A Parte I incidiu sobre os dados pessoais do EE e incluiu variáveis como o grau de parentesco, a idade, as habilitações académicas, a profissão, se pratica ou não atividades físicas; em caso afirmativo, quais; em caso negativo, quais as razões; se praticou ou não atividades físicas na sua infância e juventude; se sim, quais.

A Parte II foi relativa aos hábitos de alimentação saudável, nomeadamente se costumava falar, ou não, sobre a importância da alimentação saudável; se achava que o seu educando praticava uma alimentação saudável; os tipos de sobremesa que costumava preparar em casa; a frequência com que o seu educando comia sopa, legumes/salada e comidas de confeção rápida; qual a bebida que era mais consumida pelo seu educando; quais os alimentos que evitava que o seu educando comesse; se insistia, ou não, com o seu educando para comer alimentos mais saudáveis.

A Parte III incidiu sobre os hábitos de prática de exercício físico, perguntando-se ao EE se costumava falar, ou não, com o seu educando sobre a importância da AF; pedindo-lhe para dar exemplos de AF que o seu educando praticasse durante a semana e no fim-de-semana; questionando ainda, acerca da frequência de algumas das rotinas do educando (ver TV e/ou jogar no computador, fazer os trabalhos de casa, brincar ao ar livre e prática de atividades desportiva/dança); a facilidade com que o seu educando realizava algumas habilidades motoras, tais como, correr, saltar à corda, saltar ao eixo, andar de bicicleta, entre outras; por fim, foi solicitada a opinião dos EE sobre a obrigatoriedade, ou não, da Educação Física escolar e respetiva justificação.

Saliente-se que os dados recolhidos a partir da aplicação dos inquéritos por questionário, foram introduzidos numa base de dados do Programa Estatístico para Ciências Sociais (*Statistical Package for the Social Sciences - SPSS 15.0*) e, posteriormente, a análise dos dados foi realizada recorrendo a técnicas estatísticas descritivas (tabela de frequências e percentagem), comparativas e relacionais (realizadas através do teste da *Correlação Bivariada de Bravais-Pearson (r)*, onde a relação de significância utilizado foi o de $p < 0,05$).

Para complementar a informação recolhida através dos inquéritos por questionário, também realizamos encontros reflexivos com a educadora e com a professora cooperantes de estágio.

No que se refere aos encontros reflexivos, realça-se que esses momentos foram muito importantes, uma vez que permitiram tornar o nosso estudo mais rico pela compreensão dos sentimentos, pensamentos e ações das cooperantes. A recolha dos dados qualitativos são, como referem Bogdan e Bicklen (1994, p.16), “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas e de complexo tratamento estatístico”.

O principal objetivo desses encontros reflexivos foi conhecer as conceções e as perspetivas da educadora e da professora do 1.ºCEB, assim como as estratégias e as dificuldades encontradas, aquando da exploração/implementação dos hábitos de vida saudável.

Ainda, importa salientar que foi realizado, com a devida antecedência, um guião de perguntas, que foi elaborado em função das nossas preocupações relativamente à implementação dos hábitos de vida saudável das crianças no ambiente escolar e familiar. Ao elaborar o guião (Anexo 3), procurámos que as questões fossem o mais objetivas e coerentes possíveis. Assim sendo, incluímos uma série de perguntas de resposta aberta, dando a oportunidade às cooperantes de darem a sua opinião sobre as situações que pretendíamos aprofundar. Ainda, tivemos a preocupação de privilegiar a aproximação com as cooperantes, de modo a evitar um momento de formalismo e criar um clima de à vontade para que elas expressassem o seu pensamento. Destaca-se que utilizámos a gravação áudio como forma de registar o decorrer da nossa conversa, para depois passarmos para o papel o que foi dito, ou seja, para realizarmos a sua transcrição integral das conversas reflexivas (Anexo 4 e 5).

2.2.2. Caraterização da Amostra

No presente estudo de caso participaram as crianças intervenientes do nosso estágio, nomeadamente do Pré-Escolar e do 3.º ano, bem como os respetivos EE e

educadora/professora cooperantes. Assim sendo, este estudo contou com 72 participantes, 35 crianças, 35 EE, 1 educadora e 1 professora do 1.ºCEB.

Para caracterizarmos sucintamente a nossa amostra do estudo, foram construídos gráficos e tabelas, baseadas nas variáveis de caracterização pessoal dos inquiridos, que a seguir serão apresentados.

2.2.2.1. Encarregados de Educação

É de referir que a grande maioria dos EE inquiridos (94,3%) são os pais das crianças e que apenas 5,7% correspondem a outros familiares, nomeadamente avós.

O **gráfico 1** refere-se à idade dos EE inquiridos.

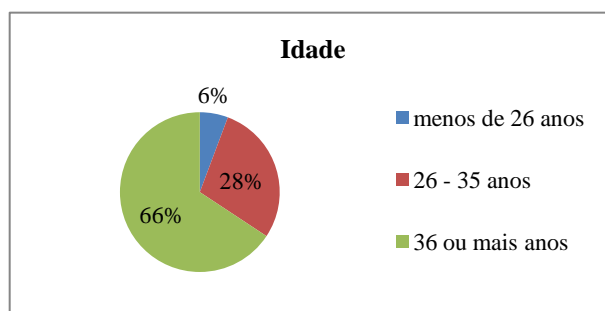


Gráfico 1 – Idade dos EE.

Os EE do nosso estudo situam-se maioritariamente (66%) na faixa etária dos 36 ou mais anos de idade, seguindo-se 28% na faixa etária dos 26 a 35 anos e apenas 6% têm menos de 26 anos.

O **gráfico 2** mostra as habilitações académicas dos EE inquiridos.

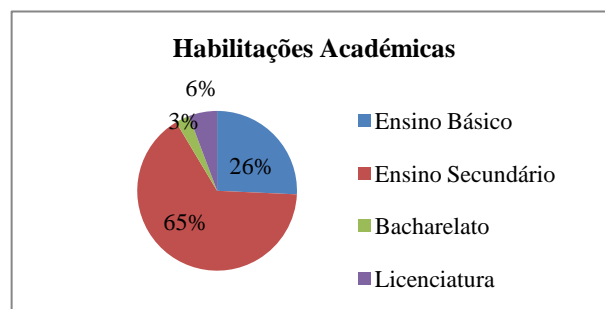


Gráfico 2 – Habilitações académicas dos EE.

Em relação às habilitações académicas, a maioria dos EE (65%) possui o Ensino Secundário, 26% dos pais frequentou apenas o Ensino Básico e uma percentagem muito baixa de EE possui o grau de Bacharelato ou de Licenciatura.

Tendo em conta os dados apresentados, constatamos que existe um equilíbrio na distribuição das habilitações académicas dos EE, o que provavelmente é uma consequência da crescente evolução do nível da qualificação das pessoas ao longo dos anos.

No gráfico seguinte (**gráfico 3**) está patente a profissão dos EE inquiridos.

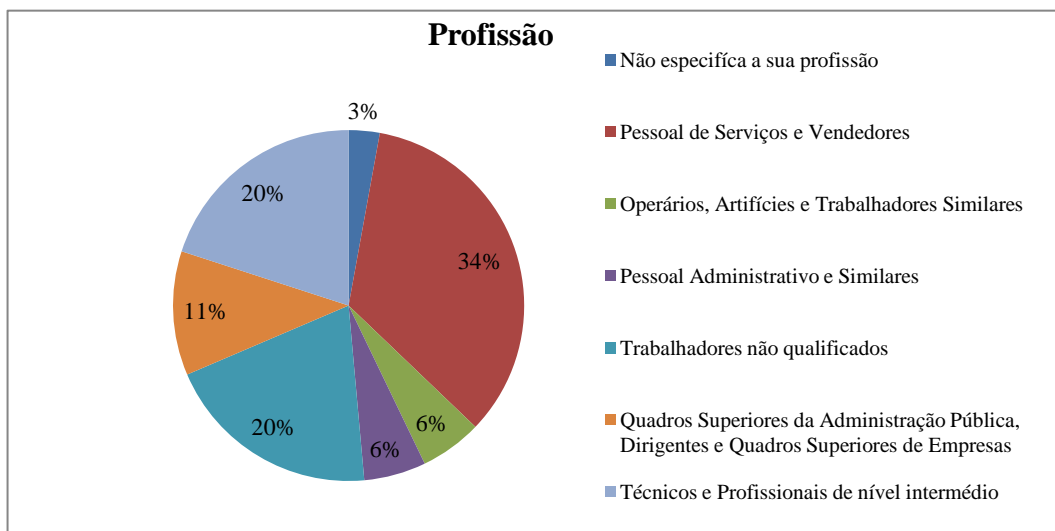


Gráfico 3 – Profissão dos EE.

Conforme os dados apresentados no **gráfico 3**, verificamos que 34% dos EE pertence ao pessoal de serviços e vendedores, 20% são técnicos e profissionais de nível intermédio, outros 20% são trabalhadores não qualificados e os restantes (26%) desempenham funções nas restantes categorias representadas no gráfico.

O **gráfico 4** refere-se à prática da atividade física/desportiva dos EE.

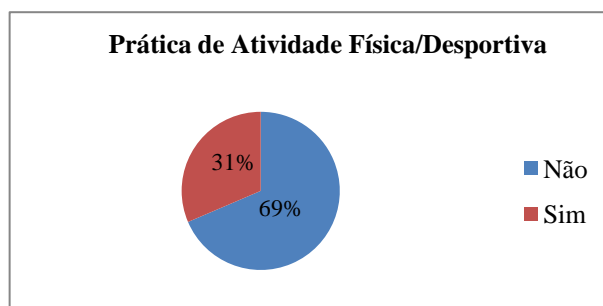


Gráfico 4 – Prática de Atividade Física/Desportiva.

Analisando o **gráfico 4**, podemos verificar que apenas 31% dos EE praticam AF, enquanto os restantes 69% não praticam AF.

Na **tabela 1** estão registadas as atividades físicas praticadas pelos EE.

Tabela 1 - Exemplos de práticas de atividades físicas.

	Frequência	Porcentagem
Atividade Física ao Ar Livre	6	17,1
Atividade Física Desportiva em Clube ou Similares	4	11,4
Atividade Física de Atividades Artísticas ou de Luta em Clube ou Similares	1	2,9
Total que Praticam	11	31,4
Total que Não Praticam	24	68,6
Total	35	100

Dos EE que praticam AF, podemos observar, a partir da **tabela 1**, que a maioria (17,1%) pratica AF ao ar livre como, por exemplo, caminhadas e passeios com os animais; 11,4% pratica AF desportiva em clube ou similares, sobretudo, futebol, voleibol e ténis; e apenas um EE (2,9%) pratica AF de atividades artísticas ou de luta em clube ou similares, nomeadamente dança e ginástica.

A **tabela 2** mostra as razões, apontadas pelos EE, pelas quais não praticam AF.

Tabela 2 - Razões pelas quais não pratica atividades físicas.

	Frequência	Porcentagem
Falta de tempo	19	54,3
Não tenho nenhum colega/familiar que me acompanhe	2	5,7
Condições financeiras	3	8,6
Total que Não Pratica	24	68,6
Total que Pratica	11	31,4
Total	35	100

A partir da **tabela 2**, constatamos que a grande maioria (54,3%) alega ter falta de tempo para praticar AF; 8,6% afirma não possuir condições financeiras que permitam a prática de AF em clubes ou similares e, também, 5,7% alega não ter companhia para praticar AF.

O **gráfico 5** refere-se à prática de atividade física/desportiva na infância e/ou juventude dos EE.

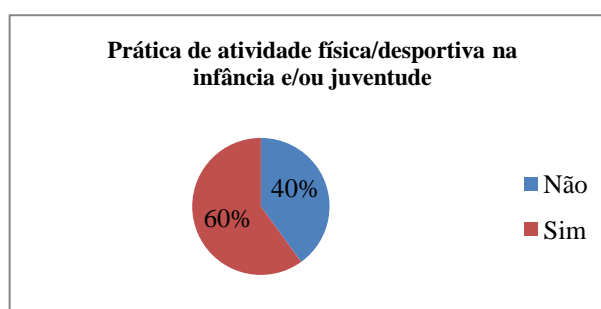


Gráfico 5 – Prática de atividade física/desportiva na infância e/ou juventude.

No que diz respeito à resposta à questão “Na sua infância e juventude praticou alguma atividade física/desportiva?” (**gráfico 5**), verificamos que grande parte dos inquiridos (60%),

afirma ter praticado AF, comparativamente com os 40% que diz não ter praticado AF na sua infância e/ou juventude.

A **tabela 3** mostra o tipo de atividades físicas praticadas pelos EE na sua infância e/ou juventude.

Tabela 3 - Atividades físicas praticadas na infância e/ou juventude.

	Frequência	Percentagem
Atividade Física Curricular	3	8,6
Atividade Física ao Ar Livre	1	2,9
Atividade Física Desportiva em Clube ou Similares	14	40
Atividade Física de Atividades Artísticas ou de Luta em Clube ou Similares	3	8,6
Total que Praticou	21	60
Total que Não Praticou	14	40
Total	35	100

Quando questionámos sobre quais tinham sido as AF praticadas na sua infância e juventude (**tabela 3**), dos 60% que afirmaram ter praticado, a grande maioria (40%) confirmou ter praticado AF desportiva em clube ou similares (por exemplo, voleibol, futebol, hóquei, ténis, basquetebol e andebol), 8,6% afirmou ter praticado AF Curricular, nomeadamente as aulas de EF escolar, outros 8,6% alegou que praticaram AF de atividades artísticas ou de luta em clube ou similares (por exemplo, aeróbica, yoga e patinagem) e apenas um EE (2,9%) mencionou ter praticado AF ao ar livre.

Importa referir que apurámos uma ligeira relação direta ($r = 0,362$ a $p = 0,032$) entre as variáveis *habilitação académica do EE* e o facto de ter praticado *AF na sua infância e juventude*, isto é, parece que quanto maior for o nível académico do EE, maior foi a adesão à prática de AF na infância e juventude.

2.2.2.2. Alunos

Os **gráficos 6, 7 e 8** revelam o sexo, a data de nascimento e o IMC, respetivamente, dos alunos inquiridos.

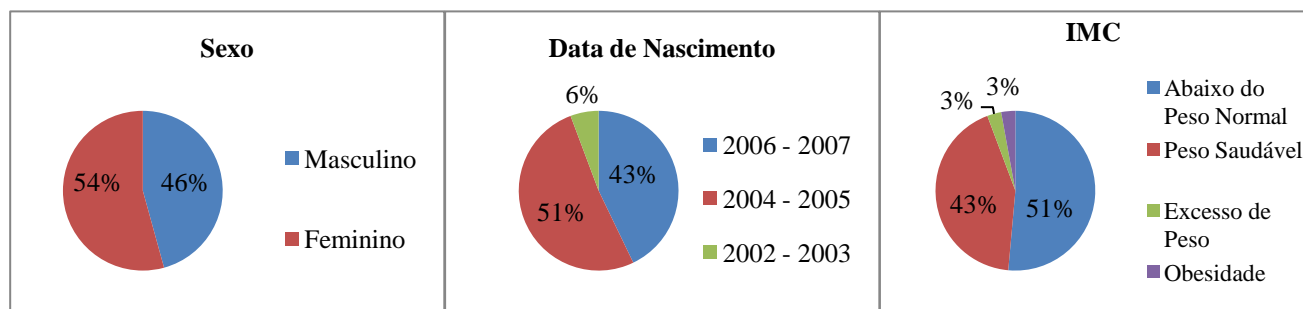


Gráfico 6 – Sexo.

Gráfico 7 – Data de nascimento.

Gráfico 8 – IMC.

Das crianças dessa amostra, verificamos que a distribuição da variável sexo é equilibrada, embora se note uma ligeira predominância do sexo feminino (54%).

No que diz respeito à idade, a maior percentagem de alunos (51%) nasceu entre 2004 e 2005 (alunos com idades entre os 8 e os 9 anos). O grupo de alunos que nasceu em 2006 e 2007 (alunos com 6 e 7 anos) corresponde a uma percentagem de 43%. Por último, uma percentagem mais baixa de alunos (6%) nasceu entre 2002 e 2003 (alunos de 10 e 11 anos).

Acerca das características das nossas crianças quanto ao peso corporal, denotamos que 51% apresentam peso abaixo do normal, 43% regista um peso saudável, 3% têm excesso de peso e os restantes 3% apresentam obesidade.

2.2.2.3. Cooperantes

No que diz respeito às nossas cooperantes podemos salientar que ambas são do sexo feminino, situam-se na faixa etária dos 36 ou mais anos e lecionam há cerca de 14-15 anos.

2.3. Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

Concluída a exposição da metodologia do nosso estudo, segue-se a apresentação e a análise dos resultados alusivos às outras partes que constituem os inquéritos por questionário, bem como, às reflexões realizadas com as cooperantes, nomeadamente no que diz respeito à temática da alimentação saudável e à prática de AF.

Os autores Bogdan e Biklen (1994, p.205) argumentam que “A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático (...) com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou”, como também referem que “A tarefa analítica, ou seja, a tarefa de interpretar e tornar compreensíveis os materiais recolhidos, parece ser monumental quando alguém se envolve num primeiro projecto de investigação” (Ibidem, 1994, p.205).

2.3.1. Apresentação e Análise dos Dados Relativos à Alimentação Saudável

2.3.1.1. A Família e os Hábitos Alimentares: Testemunhos dos EE dos Alunos

No respeitante à participação na divulgação da importância de se realizar uma alimentação saudável, os EE, na sua grande maioria (94,3%), afirmaram participar na

divulgação da mesma, junto dos seus educandos. Também, a grande maioria (91,4%) dos EE corroboram da opinião que os seus educandos praticam uma alimentação saudável.

Nessa linha de pensamento, os EE, foram questionados sobre a insistência ou não com os seus educandos para que esses consumam alimentos saudáveis e 94,3% dos EE respondeu afirmativamente.

É de salientar que o facto de o EE insistir com o seu educando para que coma alimentos saudáveis varia diretamente com a sua idade, isto é, verificamos que existe uma relação direta e significativa ($r=0,441$ a $p=0,006$) entre as variáveis *Idade do EE* e a *Insistência em ingerir alimentos saudáveis*.

A **tabela 4** mostra o tipo de sobremesa mais mencionada pelos EE.

Tabela 4 - Tipo de sobremesa mais mencionada pelos EE.

		1ª	2ª	3ª
Mais Saudável	Fruta	82,9%	0%	0%
	Bolos	14,3%	28,6%	0%
Menos Saudáveis	Gelados	0%	14,3%	8,6%
	Outras	0%	0%	2,9%
	Total	97,2%	42,9%	11,5%
Não Responde		2,8%	57,1%	88,5%
Total		100%	100%	100%

Analisando a **tabela 4**, verificamos que a maioria dos EE (82,9%) opta pela fruta como a sobremesa mais consumida, em segundo lugar aparecem os bolos e, por último, os gelados. É de realçar que as segundas e terceiras opções de sobremesa foram representadas por um número mais baixo de EE, isto é, 42,9% e 11,5% nomeadamente.

A **tabela 5** menciona a frequência com que os educandos comem sopa, legumes/saladas e alimentos de confeção rápida, em casa.

Tabela 5 – Frequência com que os educandos comem sopa, legumes/saladas e alimentos de confeção rápida.

	O educando come sopa em casa		O educando come legumes/salada para acompanhar as refeições		O educando come alimentos de confeção rápida em casa	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
Não Responde	1	2,9	1	2,9	1	2,9
Nunca come	1	2,9	1	2,9	2	5,7
Raramente	1	2,9	8	22,9	28	80
3 a 4 vezes por semana	11	31,4	13	37,1	3	8,6
1 vez por dia	13	37,1	11	31,4	1	2,9
2 vezes por dia	8	22,9	1	2,9	0	0
Total	35	100	35	100	35	100

Ao questionarmos os EE sobre a frequência com que os seus educandos comem sopa, legumes/salada e comidas de confeção rápida, constatamos que 37,1% referem que os seus educandos comem sopa uma vez por dia e apenas 31,4% dos EE afirmam que os seus educandos comem sopa 3 a 4 vezes por semana.

No que concerne à ingestão de legumes/saladas, alguns EE (37,1%) alegaram que os seus educandos ingerem os referidos alimentos 3 a 4 vezes por semana e outros 31,4% afirmaram que os legumes e as saladas fazem parte das refeições dos seus educandos uma vez por dia. Contudo, importa salientar que 22,9% dos EE acrescentaram que raramente os seus educandos ingerem este tipo de alimentos.

Relativamente à ingestão de comidas de confeção rápida (pizzas, hamburgers, cachorros quentes, entre outros) foi satisfatório verificar que 80% dos EE afirmaram que raramente essas comidas são ingeridas pelos seus educandos.

Parece que, na nossa amostra, a qualidade da alimentação não é condicionada pelo nível profissional dos EE, pois constatamos que existe uma relação inversa e significativa ($r = -0,473$ a $p=0,004$) entre as variáveis *Profissão do EE* e a sua perceção sobre a *Comida saudável ingerida em casa*.

Ainda, importa referir que o facto de o EE insistir com o seu educando para que coma alimentos saudáveis varia inversamente ($r=-0,389$ a $p=0,03$) com a *participação na divulgação da importância da alimentação saudável*, isto é, os EE que divulgam mais a informação, dizem insistir menos numa boa alimentação dos educandos.

A **tabela 6** refere-se à bebida mais consumida pelos educandos.

Tabela 6 – Bebida consumida em maiores quantidades pelos educandos.

Bebida consumida em maiores quantidades pelos educandos			
		1^a	2^a
Mais Saudáveis	Água	65,7%	0%
	Sumos Naturais	17,1%	8,6%
	Chá	0%	11,4%
Menos Saudáveis	Refrigerantes	11,4%	5,7%
	Outros	2,9%	0%
Total		97,1%	25,7%
Não Responde		2,9%	74,3%
Total		100%	100%

Questionados sobre a bebida mais consumida pelos seus educandos (**tabela 6**), 65,7% dos EE inquiridos respondeu que era a água e como segunda opção indicaram, com maior percentagem (11,4%), o chá. Salienta-se que apenas 25,7% dos que responderam a essa questão, deram sugestões da segunda bebida mais consumida pelos educandos. Apesar disso,

é satisfatório verificar que as bebidas mais saudáveis apresentam maiores percentagens de consumo, como é o caso da água.

Na **tabela 7** constam os alimentos que os EE evitam que os seus educandos consumam.

Tabela 7 - Alimentos que os EE evitam que os educandos consumam.

	1º	2º	3º
Enlatados	2,8%	0%	0%
Fritos/gorduras	54,3%	2,9%	0%
<i>Fast-food</i>	2,9%	20%	2,9%
Salgados	0%	5,7%	5,7%
Refrigerantes	2,9%	5,7%	2,9%
Guloseimas	22,8%	14,3%	5,7%
Total	85,7%	48,6%	17,2%
Não Responde	14,3%	51,4%	82,8%
Total	100%	100%	100%

Tendo em conta os valores apresentados na **tabela 7**, verificamos que os fritos/gorduras foram, na primeira opção, os mais referenciados pelos EE como sendo os alimentos mais evitados (54,3%), seguindo-se as guloseimas com 22,8%. Na segunda opção foi mais destacada a *fast-food* com 20% e, por última opção, foram referenciados os salgados e as guloseimas com 5,7% cada. É de salientar que, tanto a segunda como a terceira opções foram apresentadas por um número mais baixo de EE, 48,6% e 17,2%, respetivamente.

2.3.1.2. A Escola e os Hábitos Alimentares: Testemunhos dos Alunos e Cooperantes

A seguir apresentam-se os resultados do inquérito por questionário feito aos alunos e os resultados dos encontros reflexivos com as cooperantes relativamente à divulgação da importância da alimentação saudável.

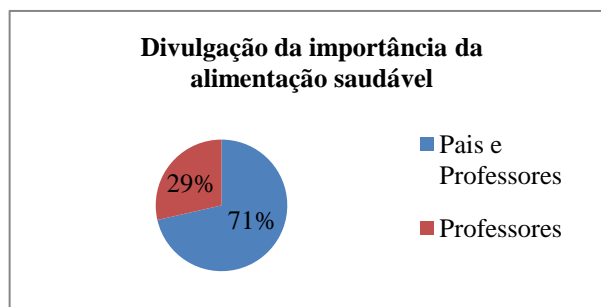


Gráfico 9 – Divulgação da importância da alimentação saudável.

Aquando da pergunta “Já ouviste falar sobre a alimentação saudável?”, todos os alunos reponderam afirmativamente. Salienta-se que 71% referiram que a divulgação foi

realizada pelos pais e professores e apenas 29% destacou que essa difusão foi feita somente pelos professores.

Em conversa com as cooperantes de estágio, também foi possível constatarmos a sua contribuição para a dita divulgação, conforme se pode verificar através dos excertos que se seguem:

- **Educadora**

Normalmente, ao falarmos da alimentação, eu recorro muito a histórias, sobretudo inventadas, com o objetivo de incidir sobre o que realmente pretendo. Dou muitos casos concretos, mostro imagens de crianças ou pessoas que não comem e vice-versa, daquelas que comem em excesso, analisamos a comida servida na cantina da escola, enquadramos os seus alimentos na pirâmide ... de... alimentar para analisar se é, ou não, saudável. (...) Também, tento que eles transmitam, depois, aos pais, como fazer uma alimentação equilibrada e explicar-lhes que não é caro, é fácil e algo que todos podem fazer.

- **Professora do 1.º CEB**

“(...) sensibilizá-las para a importância de praticar uma alimentação equilibrada, que se torna essencial para o bom... para o bem-estar físico e mental de todos nós”.

Ainda, importa salientar que as cooperantes deram a conhecer algumas das dificuldades encontradas durante a exploração e implementação dos bons hábitos alimentares, tais como:

- **Educadora**

Pronto! As dificuldades éee... vamos considerar que é “pôr em causa” (fazendo os gestos das aspas com os dedos) o que os pais ensinam!! Temos que arranjar estratégias diplomáticas, para explicar que, comida de *fast-food*, papas, sumos de gás, aaa... alimentação pouco, muito pouco variada, o não comer fruta, o não gostar de sopa, não pode ser a atitude que eles estão a adotar, não é correta. Tento que eles tentem explicar aos pais o porquê de comer alimentos saudáveis e variados e tento explicar, também através dos exemplos concretos, como já referi, que eles estão a crescer, a formar o corpo e precisam ter muito cuidado com as escolhas que fazem, porque mais tarde, vão sofrer as consequências, serem elas boas ou serem más.

- **Professora do 1.º CEB**

“Os maus hábitos alimentares a que as crianças estão habituadas eee... também a dificuldade que têm em aceitar aaa... em aceitar que nem sempre o que gostam é o mais adequado para comer”.

No respeitante ao número de refeições diárias, salientamos que a maioria dos alunos (97,1%) destacou que faz mais do que 4 refeições.

A **tabela 8** mostra os hábitos alimentares dos alunos na escola e em casa.

Tabela 8 - Hábitos Alimentares.

		Na Escola				Em casa				
		Todos os dias	Às vezes	Nunca	Total	Todos os dias	Às vezes	Nunca	Total	
Bebidas	Mais Saudáveis	Água e Leite	22,8%	74,3%	2,9%	100%	45,7%	54,3%	0%	100%
	Menos Saudáveis	Sumos	28,6%	25,7%	45,7%	100%	34,3%	60%	5,7%	100%
Comidas	Mais Saudáveis	Pão, Sopa, Fruta, Legumes/Hortaliças, Peixe e Carne	8,8%	82,8%	8,4%	100%	20%	80%	0%	100%
	Menos Saudáveis	Doces ou guloseimas, Aperitivos (batatas fritas, ...) e Comidas rápidas (pizzas, hamburgers, cachorros quente,...)	0%	54,3%	45,7%	100%	0%	97,1%	2,9%	100%

A partir dos dados obtidos (**tabela 8**) podemos concluir que a opção “Às vezes” foi a opção mais selecionada pelos alunos.

Relativamente às bebidas ingeridas pelos alunos na escola, destacamos que a maioria (74,3%) registou que, às vezes, bebe água e leite e, também, a maioria (54,3%) referiu que bebe sumos todos os dias e às vezes. Em casa, a ingestão de bebidas difere mas pouco, pois a maioria dos alunos (54,3%) afirmou que, às vezes, bebe água e leite e 60% destacou que, às vezes, bebe sumos. No que diz respeito às comidas mais saudáveis (pão, sopa, fruta, legumes/hortaliças, peixe e carne), verificamos que 82,8% e 80% dos alunos referenciaram que, às vezes, consomem esse tipo de alimentos, respetivamente na escola e em casa. No que concerne às comidas menos saudáveis (doces ou guloseimas, aperitivos e comidas rápidas), 54,3% e 97,1% dos alunos afirmaram ingerir, também às vezes, esse tipo de alimentos, respetivamente na escola e em casa.

Ainda podemos acrescentar que, relativamente às refeições servidas na escola, as cooperantes do nosso estágio também deram a sua opinião, conforme se pode constatar nos seguintes excertos:

- **Educadora**

Tendo em conta, na minha opinião, o valor que as crianças pagam por cada refeição, sinceramente, considero-a muito boa! Vem em quantidade suficiente, é constituída por sopa,

um prato de refeição, fruta ou iogurte e costuma ser bastante saborosa e é variada e percebo que os alimentos que são utilizados, normalmente estão interligados entre si, considero eu.

- **Professora do 1.ºCEB**

(...) as refeições são aconselhadas por uma nutricionista. Eee... a refeição é sempre constituída por sopa, segundo prato, que vai alternando o peixe e a carne, como sobremesa é sempre servido fruta e água a acompanhar a refeição. As quant. aaa... relativamente às quantidades, estas são suficientes para as crianças da faixa etária do 1º Ciclo.

2.3.1.3. Conclusões e Discussão

Como é sabido, a família e a escola desempenham um papel fundamental na educação das crianças, por isso um dos objetivos do estudo de caso visava conhecer, pelos EE, o tipo de alimentação das crianças do grupo/turma de estágio. É de salientar que a maioria dos EE afirmou que os seus educandos praticam uma alimentação saudável, destacando-se que a sobremesa mais consumida pelos educandos é a fruta, seguindo-se, com menores percentagens, os bolos e os gelados.

No que diz respeito à ingestão de sopa, por parte dos educandos, a maioria dos EE afirmou que a sopa é consumida pelo menos 3 a 4 vezes por semana.

Relativamente ao consumo de legumes/saladas, a maioria dos EE respondeu que os seus educandos ingerem esses alimentos pelo menos 3 a 4 vezes por semana. Contudo, importa salientar que uma percentagem significativa dos EE afirmou que raramente os seus educandos ingerem esse tipo de alimentos.

No respeitante às bebidas mais consumidas pelos educandos, podemos destacar que a maioria dos EE referiu que é a água e o chá.

Também é importante salientar que a maior parte dos EE (80%) afirmou que as comidas de confeção rápida (pizzas, hamburgers, cachorros quente, entre outras) são raramente ingeridas pelos seus educandos e também mencionou que há alguns alimentos que evitam que os seus educandos consumam, tais como os fritos/gorduras, guloseimas e *fast-food*.

Um outro objetivo do nosso estudo apontava conhecer as atitudes, comportamentos e as perceções das crianças em relação ao seu tipo de alimentação. É de referir que a maioria dos alunos afirmou realizar mais do que 4 refeições diárias. Ainda, podemos destacar que a maioria dos alunos referiu que, na escola, costuma beber leite e água e que às vezes bebem

sumos. Essa atitude não é bem a mesma em casa, uma vez que se notou um aumento da percentagem de alunos que bebem sumos e uma diminuição dos que bebem água.

No que diz respeito à ingestão de alimentos saudáveis, podemos constatar que a grande maioria afirma que come esse tipo de alimentos, tanto em casa como na escola.

A partir do anteriormente mencionado, podemos concluir que a maioria, quer dos EE quer dos alunos, tenta seguir as recomendações feitas pelo Conselho Nacional de Alimentação e Nutrição (1997), as quais foram enunciadas no capítulo I.

No terceiro objetivo do estudo propusemo-nos comparar o tipo de alimentação das crianças, mencionados pelos EE, com os percebidos pelos respetivos educandos. É de referir que realmente a maioria das respostas dos EE encontra-se de acordo com as respostas dadas pelos seus educandos, uma vez que ambos mencionaram que a ingestão de alimentos saudáveis é feita quase diariamente, enquanto a ingestão de alimentos menos saudáveis é feita esporadicamente. O mesmo aconteceu em relação ao consumo de bebidas, pois notou-se que tanto os EE como os alunos mencionaram que, em casa, bebem mais sumos do que na escola, pois a bebida servida no refeitório da escola é a água.

No que concerne ao objetivo: analisar as potencialidades e limitações da exploração dos hábitos de vida saudáveis em contexto letivo, no grupo/turma de estágio, mencionadas pelos educadores/professores cooperantes podemos destacar que uma das potencialidades foi a referência às refeições que são servidas no refeitório da escola, enquadrando-se os seus alimentos na pirâmide alimentar para que as crianças verifiquem e analisem se os alimentos servidos na escola são saudáveis, ou não. Outra potencialidade referida pelas cooperantes é o apelo às crianças para transmitirem a informação recebida na escola aos pais, notando-se que, muitas das vezes, as crianças referem que pedem aos pais para tomar o pequeno-almoço, bem como para prepararem refeições com alimentos mais saudáveis.

Segundo Loureiro (1999, p.73) os educadores/professores “(...) devem identificar e concentrar-se em experiências que sejam grandemente significativas para as crianças e adolescentes. Por isso as motivações e preocupações das crianças em idades diferentes relativamente à comida devem ser exploradas”.

As cooperantes também referiram que uma das principais dificuldades de abordagem à temática é “por em causa” o que os pais ensinam às crianças, arranjar estratégias diplomáticas para explicar que algumas comidas são pouco saudáveis e fazer com que as crianças reconheçam que nem sempre o que gostam é o mais adequado para comerem.

2.3.2. Apresentação e Análise dos Dados Relativos à Atividade Física

2.3.2.1. A Família e os Hábitos de Atividade Física: Testemunhos dos EE dos Alunos

No que concerne à participação na divulgação da importância de se realizar AF, os EE na sua grande maioria (88,6%) afirmaram participar na divulgação da mesma, junto dos seus educandos.

É importante salientar que observámos a existência de uma relação direta e significativa ($r=0,482$ a $p=0,027$) entre a *divulgação que os EE dizem fazer sobre a importância da AF* e a *prática de atividade física/desportiva praticada na infância e juventude*, isto é, parece que quanto maior é a adesão à prática de AF em clube na infância e juventude por parte dos EE (cultura física e desportiva), maior é a sensibilidade para instruir o educando sobre a relevância da AF e para incentivar à sua prática física e desportiva.

Também verificamos uma relação direta e significativa entre a *divulgação que os EE dizem fazer sobre a importância da AF* com a *quantidade de tempo que o educando passa durante a semana a praticar atividade desportiva/dança* ($r=0,447$ a $p=0,042$) e com as *práticas de AF dos educandos durante o fim-de-semana* ($r=0,351$ a $p=0,039$).

A **tabela 9** refere-se às práticas de atividade física dos educandos durante a semana.

Tabela 9 - Práticas de atividade física dos educandos durante a semana.

	1ª	2ª	3ª
AF Curricular	34,3%	11,4%	0%
AF de Desporto Escolar	5,7%	14,3%	5,7%
AF ao Ar Livre	28,6%	5,7%	0%
AF Desportiva em Clube ou Similares	5,7%	0%	0%
AF de Atividades Artísticas ou de Luta em Clube ou Similares	14,3%	5,7%	0%
Total	88,6%	37,1%	5,7%
Não Responde	11,4%	62,9%	94,3%
Total	100%	100%	100%

No que diz respeito às práticas de AF dos seus educandos durante a semana, segundo os dados apresentados na **tabela 9**, verificamos que, em primeiro lugar, e com maiores percentagens foram evidenciadas a AF curricular (34,3%), a AF ao ar livre (28,6%) e a AF de atividades artísticas ou de luta em clube ou similares (14,3%). Em segundo e terceiro lugares, foram mais referenciadas a AF de desporto escolar, com 14,3% e 5,7%, respetivamente. Note-se que tanto a segunda como a terceira opções foram referenciadas por um número minoritário de EE, nomeadamente 37,1% e 5,7%.

Alguns EE também destacaram as AF realizadas pelos educandos durante o fim-de-semana (**tabela 10**).

Tabela 10 - Práticas de atividade física dos educandos durante o fim-de-semana.

	1ª	2ª
AF ao Ar Livre	68,5%	0%
AF Desportiva em Clube ou Similares	5,5%	5,7%
AF de Atividades Artísticas ou de Luta em Clube ou Similares	2,9%	8,6%
Total	76,9%	14,3%
Não Responde	23,1%	85,7%
Total	100%	100%

Salienta-se que os EE referenciaram, em primeiro lugar, as AF ao ar livre (68,5%) e, em segundo lugar, as AF de atividades artísticas ou de luta em clube ou similares (8,6%).

A **tabela 11** apresenta as rotinas dos educandos durante a semana e o fim-de-semana.

Tabela 11 – Rotinas dos educandos.

		Até 2h	2-3h	Mais de 3h	Não Responde	Total	
Durante a Semana	Menos Ativas	Ver TV e/ou jogar no computador	68,6%	20%	2,9%	8,5%	100%
		Fazer os trabalhos de casa	77,1%	11,4%	8,6%	2,9%	100%
	Mais Ativas	Brincar ao ar livre	68,6%	14,3%	8,6%	8,5%	100%
		Prática de atividade desportiva/dança	60%	0%	14,3%	25,7%	100%
Durante o Fim-de-Semana	Menos Ativas	Ver TV e/ou jogar no computador	28,6%	42,8%	28,6%	0%	100%
		Fazer os trabalhos de casa	74,3%	14,3%	2,9%	8,5%	100%
	Mais Ativas	Brincar ao ar livre	8,6%	37,1%	45,7%	8,6%	100%
		Prática de atividade desportiva/dança	48,6%	20%	5,7%	25,7%	100%

Analisando a tabela acima apresentada, podemos aferir que a duração “Até 2h” foi a mais selecionada pelos EE para as rotinas dos seus educandos durante a semana, destacando-se que cerca de 77,1% consideraram que os seus educandos fazem os trabalhos de casa; 68,6% dos EE afirmaram que os seus educandos veem TV e/ou jogam no computador e/ou brincam ao ar livre; e apenas 60% confirmaram que os seus educandos praticam atividades desportivas/dança.

Por sua vez, durante o fim-de-semana, a maioria dos EE referenciou que os seus educandos brincam ao ar livre mais do que 3 horas (45,7%); veem TV e/ou jogam no computador durante 2 a 3 horas (42,8%); levam até 2 horas a fazerem os trabalhos de casa (74,3%); e, por fim, praticam atividades desportivas/dança até 2 horas (48,6%).

É de realçar que observamos uma relação direta e significativa ($r=0,437$ a $p=0,033$) entre a *razão pela qual o EE não pratica AF* e a percepção que o EE tem sobre a *quantidade de tempo que o seu educando passa, por semana, a ver TV e/ou a jogar no computador*, isto é, parece que a falta de tempo, de companhia ou de condições financeiras jogam a favor do aumento do sedentarismo da família.

Ainda é importante referir que constatamos uma relação inversa ($r=-0,513$ a $p=0,052$) entre a *quantidade de tempo que o educando passa, durante a semana, a praticar atividades desportivas/dança* e a *quantidade de tempo que o educando passa, durante a semana, a brincar ao ar livre*, ou seja, os EE referem que o período de tempo que os seus educandos passam em atividades desportivas/dança é o mesmo dispensado em brincadeiras ao ar livre.

Também existe uma relação inversa ($r=-0,393$ a $p=0,020$) entre a *prática atual de AF dos EE* e a *quantidade de tempo que o educando passa, por semana, a ver TV e/ou jogar no computador*, privilegiando, assim, a prática extracurricular de AF dos seus educandos. Por outro lado, existe uma relação direta ($r=0,400$ a $p=0,017$) entre a *prática de atividade física/desportiva dos EE* e a *quantidade de tempo que o educando passa, no fim-de-semana, a praticar atividades desportivas/dança*, ou seja, o facto de o EE praticar AF varia diretamente com a quantidade de tempo que o educando despende em AF.

A **tabela 12** mostra a percepção dos EE sobre grau de facilidade do educando em realizar várias habilidades motoras.

Tabela 12 – Percepção dos EE sobre o grau de facilidade do educando em realizar várias habilidades motoras.

		Realiza Bem	Realiza com Dificuldade	Não Realiza	Não Responde	Total
Atividades	Correr	91,4%	8,6%	0%	0%	100%
	Saltar à corda	48,6%	40%	11,4%	0%	100%
	Saltar ao eixo	22,9%	40%	31,4%	5,7%	100%
	Andar de bicicleta	71,4%	17,1%	8,6%	2,9%	100%
	Andar de patins	8,6%	31,4%	57,1%	2,9%	100%
	Nadar	37,1%	37,1%	25,8%	0%	100%
	Pontapear uma bola	91,4%	5,7%	2,9%	0%	100%
	Trepar um muro	54,3%	28,6%	17,1%	0%	100%

Pela leitura da **tabela 12** pode-se constatar que a maioria dos educandos realiza bem várias atividades tais como: o correr e pontapear uma bola (91,4%), andar de bicicleta

(71,4%), trepar um muro (54,3%) e saltar à corda (48,6%). Por sua vez, o saltar ao eixo foi identificado como sendo uma atividade que a maioria dos educandos (40%) realiza com dificuldade. Outro aspeto relevante é que cerca de 57,1% dos educandos não sabe andar de patins. Ainda, importa referir que a atividade “nadar” foi referenciada por 37,1%, tanto como uma atividade que os educandos realizam bem, como também uma atividade que os educandos realizam com dificuldade.

Parece que, na nossa amostra, a *perceção que os EE têm sobre a disponibilidade motora e facilidade dos seus educandos para correr* ($r=-0,487$ a $p=0,003$) e *andar de bicicleta* ($r=0,356$ a $p=0,036$) varia com o *índice de massa corporal das crianças*, assim como a disponibilidade para *andar de patins* ($r=0,441$ a $p=0,008$) varia com o facto de a criança *ser rapaz ou rapariga*. Segundo os EE, as crianças com valores mais baixos de IMC correm melhor e as raparigas andam melhor de patins.

Relativamente à opinião sobre a obrigatoriedade das aulas de EF na escola, todos os EE afirmaram que deverão ser obrigatórias.

Na **tabela 13** foram registadas as razões que justificam a obrigatoriedade da EF Escolar.

Tabela 13 – Razões para justificar a obrigatoriedade da Educação Física Escolar.

	1 ^a	2 ^a
Gastar energia	5,7%	0%
Forma de praticar desporto	11,4%	2,9%
Desenvolver habilidades e capacidades	8,6%	5,7%
Igualdade de oportunidades na Educação	20%	5,7%
Socialização	2,9%	8,6%
Faz bem à saúde	25,7%	14,3%
Desenvolve a criança	20%	2,9%
Previne doenças	0%	8,6%
Não Responde	5,7%	51,3%
Total	100%	100%

Segundo a **tabela 13**, as primeiras razões mais mencionadas foram “Faz bem à saúde” (25,7%), “Desenvolve a criança” e “Igualdade de oportunidades” (20%). As segundas razões mais referidas foram: “Faz bem à saúde” (14,3%), “Socialização” (8,6%) e “Previne doenças” (8,6%). É de salientar que as segundas razões foram mencionadas por um número mais baixo de EE, isto é, 48,7%.

É de ressaltar que observamos uma relação inversa e significativa ($r=-0,679$ a $p=0,022$) entre a *razão da obrigatoriedade da EF Escolar* e os *exemplos das práticas em AF*

dos EE, pois os EE que tiveram a sua prática condicionada à AF praticada na escola são aqueles que, atualmente, dão mais importância à EF Escolar.

2.3.2.2. A Escola e os Hábitos de Atividade Física: Testemunhos dos Alunos e Cooperantes

Os alunos também foram inquiridos sobre a divulgação da importância da atividade física como mostra o **gráfico 10**.

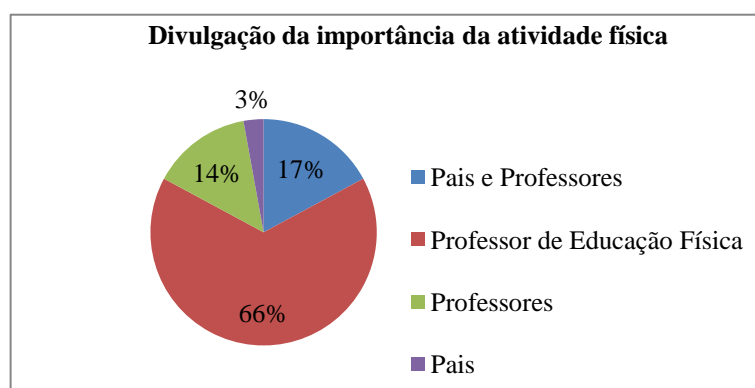


Gráfico 10 – Divulgação da importância da atividade física.

Relativamente à pergunta “Já ouviste falar sobre a importância da Atividade Física?”, todos os alunos reponderam afirmativamente. Destacando-se que essa divulgação foi feita maioritariamente (66%) pelos Professores de EF como se pode verificar no **gráfico 10**.

Em conversa com as cooperantes de estágio, foi notório que participam na divulgação da importância de se praticar exercício físico, pois também expuseram as estratégias que utilizam para incentivar as crianças a desenvolver AF quer letivas, quer extralectivas, como podemos verificar nos seguintes excertos:

- **Educadora**

(...) recorro aos tais exemplos concretos, tanto através de mim, que pratico exercício físico com regularidade, uso também os meus filhos que também fazem exercício e de algumas crianças, nomeadamente aquelas que eu já referi que fazem karaté. Frequentemente peço para fazerem demonstrações, fazer o que fizeram. Nos aquecimentos eles referem muitos dos exercícios que fazem no karaté. Uso muito também a música para os cativar a expressar o que sentem através do corpo (...) ponho uma música e peço para dançarem ou fazer exercícios, na própria sala, além de descontraír, principalmente com o corpo.

- **Professora do 1. CEB**

Sensibilizar para a importância da atividade física regular, fundamental para o bom funcionamento físico e emocional e sempre que há notícia de alguma atividade que irá ser implementada na escola, claro que nós apresentamos isso aos alunos e incentivamos a frequentar essa atividade.

A educadora destacou algumas dificuldades encontradas aquando da preparação e realização dos momentos de expressão motora, nomeadamente

- **Educadora**

A partir do princípio que a expressão motora é uma atividade física que consiste em exercícios bem planeados e bem estruturados, normalmente realizados com uma certa repetição, para, desta forma, se conferir benefícios aos alunos e minimizar riscos através de orientação e controle. E, como já antes referi, estamos condicionadas pela... pela utilização do espaço porque, normalmente mesmo quando temos a escola em funcionamento normal, o espaço é para os docentes do primeiro ciclo da... da área de educação, darem essas suas aulas. Ficamos com o espaço muito pouco tempo para nós, portanto, damos na sala de aula. Normalmente, eu tento seguir planificações que seguem uma orientação, que respeita as idades do grupo, as suas dificuldades e potencialidades. Sempre que possível associo o lúdico para mais facilmente, cativar as crianças. Procuo ajuda em bibliografia, partilha de experiências com outras colegas e também em sites da internet.

As práticas de AF dos alunos durante a semana estão apresentadas na **tabela 14** e as do fim-de-semana na **tabela 15**.

Tabela 14 - Práticas de atividade física dos alunos durante a semana.

	1ª	2ª	3ª
AF Curricular	77,2%	8,6%	14,3%
AF de Desporto Escolar	11,4%	14,3%	8,6%
AF ao Ar Livre	5,7%	51,4%	5,7%
AF Desportiva em Clube ou Similares	0%	2,9%	2,9%
AF de Atividades Artísticas ou de Luta em Clube ou Similares	5,7%	8,5%	5,7%
Não Responde	0%	14,3%	62,8%
Total	100%	100%	100%

No que concerne às práticas de AF dos alunos, durante a semana, segundo os dados apresentados na **tabela 14**, verificamos que, em primeiro lugar, foi evidenciada a AF Curricular (77,2%). Em segundo e terceiro lugares foram mais referenciadas a AF ao ar livre e a AF Curricular com 51,4% e 14,3%, respetivamente. Note-se que as terceiras opções foram

referenciadas por um baixo número de alunos, nomeadamente 37,2% dos nossos alunos de estágio.

Importa referir que constatamos a existência de uma relação inversa ($r=-0,334$ a $p=0,050$) entre a *quantidade de tempo que o educando passa, durante a semana, a praticar atividades desportivas/dança* e as *práticas de atividade física realizadas durante a semana (AF1) dos educandos*, pois a opinião dos EE sobre o tempo que os seus educandos passam em atividades desportivas/dança é coincidente com a referência dada pelas crianças, quanto à sua prática em clubes ou similares.

Tabela 15 - Práticas de atividade física dos alunos durante o fim-de-semana.

	1ª	2ª
AF ao Ar Livre	54,3%	2,9%
AF Desportiva em Clube ou Similares	2,9%	2,9%
AF de Atividades Artísticas ou de Luta em Clube ou Similares	8,6%	2,9%
Não Responde	34,2%	91,3%
Total	100%	100%

Nas suas práticas em AF, durante o fim-de-semana (**tabela 15**), os alunos destacaram, em primeiro lugar, as AF ao ar livre (54,3%) e, como segunda opção, a AF desportiva em clube ou similares e as AF de atividades artísticas ou de luta em clube ou similares, cada uma delas referenciada por uma percentagem de 2,9% de alunos. É de salientar que apenas uma pequena minoria dos alunos (8,7%) deu sugestões de uma segunda opção de AF realizadas no fim-de-semana.

A **tabela 16** mostra o tipo de transporte utilizado na deslocação para a escola e o local das brincadeiras regulares com amigos/colegas.

Tabela 16 - Prática Física.

		Sim	Não	Total
Deslocação para a escola	A pé	17,1%	82,9%	100%
	Bicicleta	0%	100%	100%
	Autocarro	22,9%	77,1%	100%
	Carro	60%	40%	100%
Brincadeiras regulares com amigos/colegas	Parque/jardim	57,1%	42,9%	100%
	Quintal/pátio	54,3%	45,7%	100%
	Recreio da escola	100%	0%	100%

Relativamente ao modo como os alunos se deslocam para a escola, é importante salientar que a maioria (60%) vai de carro e só uma pequena minoria a pé (22,9%).

No que diz respeito ao local das brincadeiras realizadas com os amigos/colegas, todos os alunos destacaram que brincam no recreio da escola, uma maioria dos alunos (57,1%)

referenciou que brinca com amigos/colegas no parque/jardim e 54,3% confessou que também brinca no quintal/pátio com os seus amigos/colegas.

O **gráfico 11** refere-se à prática de atividade física para além da Educação Física Escolar.

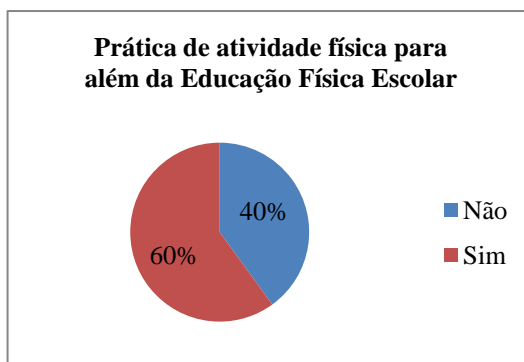


Gráfico 11 – Prática de atividade física para além da Educação Física Escolar.

A partir do **gráfico 11** podemos constatar que 60% dos alunos inquiridos praticam AF para além da Educação Física Escolar.

Tabela 17 - Prática de Atividades Físicas para além da Educação Física Escolar.

		1ª	2ª	3ª
Atividades Físicas	AF de desporto escolar	25,8%	0%	5,7%
	AF ao ar livre	5,7%	8,6%	0%
	AF Desportiva em Clube e Similares	11,4%	0%	0%
	AF de atividades Artísticas ou de luta em clube ou similares	17,1%	11,4%	0%
	Não Responde	40%	80%	94,3%
	Total	100%	100%	100%
Frequência	1 a 2 vezes por semana	48,6%	17,1%	5,7%
	Mais do que 2 vezes por semana	11,4%	2,9%	0%
	Não Responde	40%	80%	94,3%
	Total	100%	100%	100%

No que respeita à AF dos alunos, para além da Educação Física Escolar, de acordo com os dados apresentados na **tabela 17**, constatamos que, em primeiro lugar, foram referenciadas a prática em AF de desporto escolar (Escolinhas de Desporto) (25,8%) e em AF de atividades artísticas ou de luta em clube ou similares (ballet, karaté, dança, patinagem e folclore) (17,1%). Em segundo e terceiro lugares, foram mais evidenciadas, a AF de atividades artísticas ou de luta em clube ou similares (11,4%) e a AF de desporto escolar (5,7%). Salienta-se que as atividades destacadas tanto em primeiro como em segundo ou

terceiro lugares, foram assinaladas como sendo, maioritariamente, atividades praticadas apenas 1 a 2 vezes por semana.

À conversa com as cooperantes, foi possível constatar que elas estavam informadas sobre as crianças que praticavam ou não AF para além da proporcionada no tempo letivo, conforme se pode verificar nos próximos excertos:

- **Educadora**

“No... no grupo tenho só duas crianças que praticam karaté. As restantes não fazem mais nada”.

- **Professora do 1.ºCEB**

Há duas crianças que ... praticam futebol, outras duas que estão no ballet. Aaa... do grupo de dezoito crianças que tenho aqui, aaa... na minha turma, quinze frequentam as escolinhas do desporto, na modalidade de atletismo, duas vezes por semana, que começou a ser implementada agora, no segundo período.

Os alunos elencaram algumas razões para não praticarem AF para além da Educação Física Escolar.

Tabela 18 - Razões pelas quais não pratica Atividades Físicas para além da Educação Física Escolar.

	Frequência	Percentagem
Falta de tempo	6	17,1
Os meus pais não me podem levar	5	14,3
Fica muito longe de casa	3	8,6
Total	14	40
Praticam	21	60
Total	35	100

Através da análise dos dados, da **tabela 18**, verificamos que a maior incidência das respostas dos alunos acerca do motivo pelo qual não praticam AF fora do contexto da EF recai, em primeiro lugar, na falta de tempo, em segundo lugar, na falta de acompanhamento dos pais e, em terceiro lugar, na longa distância de casa.

2.3.2.3. Conclusões e Discussão

Conhecer, pelos EE, o nível de envolvimento na AF das crianças do grupo/turma de estágio, foi um dos objetivos traçados e podemos afirmar que a maioria dos EE destacou que, durante a semana, os seus educandos praticam AF Curricular, AF ao ar livre e AF de atividades artísticas ou de luta em clube ou similares. E de seguida, mencionaram as AF de desporto escolar, com maior relevância. Ainda, salientaram as AF desenvolvidas pelos seus

educandos, durante o fim-de-semana, nomeadamente, as AF ao ar livre e as AF de atividades artísticas ou de luta em clube ou similares. Essa situação, numa localidade como a RAA, em que o clima é inconstante e não oferece muitas oportunidades de práticas ao ar livre, pode tornar-se preocupante.

Mota e Sallis (2002, p.57) argumentam que é importante o apoio parental em relação às escolhas de vida dos seus filhos, pois “Este apoio à prática de AF, traduz-se quer pelo encorajamento directo, quer, particularmente, pelo apoio material e disponibilidade pessoal para facilitar a acessibilidade a essas mesmas práticas”.

No que concerne à opinião sobre a obrigatoriedade das aulas de EF na escola, verificamos que todos os EE afirmaram que deverão ser obrigatórias e num estudo realizado na RAA, (Carvalho *et al.*, 2001, p.67) mais de dois terços dos EE envolvidos revelavam, também, que a EF deve assumir um carácter obrigatório.

Relativamente às rotinas dos educandos, os EE alegaram que, durante o fim-de-semana, eles veem mais TV e/ou jogam no computador, bem como brincam ao ar livre, durante mais tempo. Nessa linha de pensamento, importa referir que

Embora o tempo destinado ao visionamento da TV e a utilização de computadores não esteja, sistematicamente, associado negativamente com a actividade física, a forma de utilização do tempo livre (especialmente no período pós-escola e de fim de semana) em actividades passivas ou sedentárias parece ter uma associação importante, (...), para uma diminuição da sua prática ou envolvimento em actividades físicas (Mota e Sallis, 2002, p.51).

De um vasto leque de competências motoras básicas à cultura física da criança, é de salientar que apenas o “saltar ao eixo” e o “nadar” foram identificadas, pela maioria dos EE, como sendo as habilidades que os seus educandos realizam com dificuldade, enquanto o hábito de “andar de patins” não foi adquirido por grande parte das crianças.

Relativamente ao nosso objetivo de conhecer as atitudes, os comportamentos e as percepções das crianças em relação ao seu nível de envolvimento na AF, verificamos que os alunos participam, durante a semana, em primeiro lugar na AF Curricular, isto é, na EF escolar e em segundo lugar em práticas de AF ao ar livre. Também salientaram as AF desenvolvidas durante o fim-de-semana, nomeadamente, as práticas em AF ao ar livre, em AF desportiva em clube ou similares e nas AF de atividades artísticas ou de luta em clube ou similares.

No que concerne ao trajeto casa-escola e escola-casa é de ressaltar que a grande maioria (60%) afirma ir de carro, o que nos indica que as crianças não usufruem de gasto energético durante esse percurso.

A maioria dos alunos, ao serem questionados sobre os locais onde brincam com os seus amigos/colegas, referiu brincar no recreio, no parque e no quintal.

Relativamente às AF praticadas para além da EF escolar, constatamos que 40% dos alunos não praticam qualquer tipo de atividade extracurricular e os restantes 60% afirmaram praticar. Essa constatação vai ao encontro das palavras de Condessa (2008) e Neto (2008), pois esses autores referem que, ainda, existem muitas crianças que não desfrutam de AF extracurriculares, organizadas por clubes desportivos.

Dos alunos que praticam AF extracurriculares, destacamos, em primeiro lugar, a AF de desporto escolar e AF de atividades artística ou de luta em clube ou similares, em segundo lugar, a AF de atividades artística ou de luta em clube ou similares e em terceiro lugar as AF de desporto escolar. Ainda afirmaram que todas essas atividades são praticadas, maioritariamente, uma a duas vezes por semana.

A partir das respostas dadas, podemos concluir que muitas das crianças participam em AF de desporto escolar, particularmente, nas Escolinhas do Desporto, nas quais são oferecidas AF de diversas modalidades, num horário pós-escolar.

Segundo Lucas (2012, p.155) “O desporto escolar é, para muitos jovens, a única oferta desportiva a que têm acesso, por isso, é essencial que as escolas alarguem o seu leque de ofertas extracurriculares e contribuam assim, para a formação integral dos seus alunos”. A esse respeito, Condessa (2008, p.349) menciona que

A qualidade e a diversidade das oportunidades de prática em actividade física nas escolas, desde o início do ensino básico, e muitos casos tenderão a influenciar os comportamentos futuros dessas crianças, já que é ainda elevado o número daqueles que não praticam actividades em clubes desportivos.

No que concerne à comparação entre o nível de envolvimento na AF das crianças, mencionados pelos EE, com os percebidos pelos educandos é de salientar que as respostas dadas pelos EE coincidiram com as respostas dos alunos, visto que ambos destacaram que as AF desenvolvidas são maioritariamente pertencentes aos grupos da AF Curricular, AF ao ar livre, AF de atividades artísticas ou de luta em clube ou similares e AF de Desporto Escolar.

Acerca do quarto objetivo, quando nos propusemos perceber as práticas da AF, em contexto letivo e extralectivo das crianças, associando às características de vida do seu EE. É

de salientar que realmente são as crianças de famílias mais favorecidas economicamente que se encontram inscritas em AF organizadas em clubes e similares, o que vai ao encontro das palavras de Taylor *et al.* (1994), citados por Mota e Sallis (2002, p.27),

Alguns estudos demonstraram que o factor socioeconómico da família influenciava o tipo de envolvimento com que a criança se vê confrontada fora do ambiente familiar. Foi verificado, por exemplo, que famílias com maiores recursos financeiros tem maiores oportunidades de se envolverem em programas regulares de actividade física relativamente a famílias com menores recursos financeiros.

Um outro objetivo do estudo era analisar as potencialidades e limitações da exploração dos hábitos de vida saudáveis em contexto letivo, no grupo/turma de estágio, mencionadas pelos educadores/professores cooperantes. Podemos ressaltar que uma das potencialidades mencionadas pelas cooperantes foi pedirem às crianças para fazerem pequenas demonstrações de alguns dos exercícios que praticam na AF extracurricular, por exemplo no karaté. Outra potencialidade indicada foi incentivar os alunos a participarem nas AF que vão sendo desenvolvidas na escola ao longo do ano letivo. Por outro lado, a educadora cooperante também referiu que uma das suas dificuldades inerentes à prática de AF na escola é a falta de espaço para desenvolver essas práticas com as suas crianças, uma vez que o espaço do polivalente e do campo de jogos destina-se à lecionação das aulas de EF pelos docentes desta área do 1.ºCiclo, por isso a AF fica condicionada aos períodos de tempo em que esses espaços, com características mais adequadas, encontram-se disponíveis.

CAPÍTULO III – O Estágio Pedagógico na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

3.1 Introdução

O presente capítulo tem por objetivo dar a conhecer o nosso estágio, desenvolvido nas unidades curriculares de PES I e PES II, bem como a sua importância no decorrer da nossa formação, segundo Lisboa (2005, p.29)

(...) a formação inicial é a base da construção da profissionalidade. Durante esta formação adquirimos os conhecimentos basilares para podermos desempenhar correctamente a docência, mas tomamos também conhecimento de quais as características mais importantes para poder vir a ser um professor de qualidade.

É de salientar que, nesse período de formação inicial, foi fundamental o apoio que nos foi dado, quer por parte da docente orientadora da universidade, quer da educadora/professora cooperante da escola onde realizámos os estágios. Durante a preparação das intervenções, nós proponhamos atividades e materiais pedagógicos a serem utilizados e era dado *feedback* dessas propostas, tanto por parte da orientadora, como da educadora/professora cooperante, o que permitia partilhar novas sugestões e ideias, o que foi muito enriquecedor para a nossa formação inicial. Outro momento importante para a nossa avaliação era o das reuniões plenárias, nas quais ocorriam trocas de informações entre a orientadora, a cooperante e o(a) próprio(a) estagiário(a). Nessas reuniões eram debatidos vários pontos como, por exemplo, a qualidade da apresentação da sequência didáctica; as escolhas das estratégias e das atividades; a organização das atividades; os recursos utilizados; o à vontade na sala de atividades/aula; a responsabilidade e as dificuldades sentidas durante o estágio.

Também importa referir que criou-se uma ligação de cooperação e de amizade entre os vários intervenientes dos estágios, sobretudo entre os elementos pertencentes ao mesmo núcleo de estágio.

É de ressaltar que os alunos, tanto do grupo do Pré-Escolar como os da turma do 3.º ano, com quem estagiamos, provinham da EB1/JI do Livramento 2, que se encontrava em obras de requalificação e, por isso, esses alunos encontravam-se temporariamente a frequentar a EB1/JI de São Roque 2 - Canada das Maricas.

Para contextualizar toda a ação educativa desenvolvida nos dois estágios, achamos ser relevante caracterizar, ainda que de uma forma sumariada, o meio envolvente, a escola, a sala de atividades/sala de aulas e o grupo de crianças/turma. Posto isto, iremos apresentar e analisar pormenorizadamente alguns atividades das práticas educativas vividas no percurso da PES I e da PES II, sendo essas atividades relevantes na temática escolhida - os hábitos de vida saudáveis.

O estágio na EPE foi efetuado com um grupo de crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade, e decorreu entre fevereiro e maio de 2012. O estágio no 1.ºCEB decorreu entre setembro e novembro de 2012 e foi realizado com uma turma de crianças que frequentavam o 3.º ano, cujas idades variavam entre os 7 e os 9 anos.

É de referir que, ao longo desse documento, iremos garantir o anonimato das crianças e relativamente aos registos fotográficos apresentados, obtivemos a autorização dos EE.

Durante os estágios, a nossa principal preocupação foi desenvolver atividades que promovessem aprendizagens significativas, recorrendo à interdisciplinaridade, a qual é essencial no Ensino Básico na medida em que

É necessário ultrapassar a dispersão do conhecimento fragmentado cujos produtos são peças que não encaixam umas nas outras e, com base numa discussão racional e argumentativa dos pressupostos de cada disciplina, tentar articulá-las, encontrar um espaço plural mas comum, refazer uma totalidade, que será, sem dúvida, sempre precária, transitória e susceptível de revisões (Pombo, O., Guimarães, H.M. & Levy, T., 1994, p.26).

Para vincar a importância do papel ativo da criança no seu processo de aprendizagem, Medeiros e Morais (2007, p.35) relatam que “as concepções de ensino e de aprendizagem veiculadas pela psicologia cognitiva realçam um ensino que só tem sentido no desenvolvimento da aprendizagem, isto é, que permita, por parte do aluno, a auto-regulação, com construção activa de significados”.

3.2. O Estágio – Momento de Formação Inicial

O estágio pode ser definido por um intervalo de tempo, durante o qual se espera que o(a) estagiário(a) interaja com o grupo/turma o que permite vivenciar o que é realmente ser educador/professor, desenvolvendo e pondo em prática os seus conhecimentos, capacidades e competências.

Durante o seu percurso, os estagiários encontram muitos desafios pela frente, procurando dar respostas aos mesmos. Para tal cada estagiário(a) recorre ao conjunto de conhecimentos e de experiências que traz consigo, à sua motivação, às suas crenças e valores e à sua visão de ensino.

Durante o estágio, de acordo com os relatos de Alarcão e Tavares (2003, p.72) o essencial será desenvolver nos estagiários as seguintes capacidades e atitudes:

- 1) Espírito de auto-formação e desenvolvimento.
- 2) Capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência.
- 3) Capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas.
- 4) Capacidade de experimentar e inovar numa dialéctica entre a prática e a teoria.
- 5) Capacidade de reflectir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo.
- 6) Consciência da responsabilidade que coube ao professor no sucesso, ou no insucesso, dos seus alunos.
- 7) Entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento nas tarefas inerentes.
- 8) Capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo.

É de salientar que as capacidades e atitudes mencionadas anteriormente “não se atingem de uma só vez; por isso mesmo, parece-nos que nunca é de mais realçar que a supervisão é uma acção multifacetada, faseada, continuada e cíclica” (Ibidem, 2003, p.80).

Também é durante o percurso de estágio que os estagiários ficam a conhecer os modelos e os métodos de ensino do educador e do professor cooperante, cada um deles marcado pelo seu próprio estilo de ensinar e, provavelmente serão esses modelos e métodos que serão a base da sua formação e que, posteriormente, estarão presentes nas futuras leccionações como educadores/professores titulares.

Depois da experiência vivida, cada estagiário(a) deverá reflectir seriamente sobre aquilo que experienciou, tendo em conta as práticas desenvolvidas e a avaliação das estratégias, dos recursos e dos outros instrumentos utilizados, de modo a verificar se realmente o que desenvolveu foi satisfatório, ou não, afim de melhorar a sua prática pedagógica.

É de ressaltar que muitas vezes o estágio, causa momentos de pressão, durante os quais o(a) estagiário(a) se sente desorientado(a) e com receio de que as atividades seleccionadas não sejam as mais adequadas ao grupo/turma, daí a importância dos momentos reflexivos realizados, quer com a educadora/professora cooperante, quer com a orientadora de estágio da universidade, aquando da planificação e da aferição dos aspetos positivos e dos

aspectos menos positivos das anteriores intervenções pedagógicas. Estas análises deverão ser efetuadas de modo a que, mais tarde, os estagiários possam potenciar os aspectos positivos e superar os menos positivos, utilizando, por exemplo, outros modelos e métodos de ensino para a resolução de determinada situação pedagógica que anteriormente não resultou da melhor forma. Portanto, para que o(a) estagiário(a) se sinta seguro(a) nas suas tomadas de decisão é fundamental a orientação por parte da educadora/professora cooperante e da orientadora da universidade, de modo que o(a) estagiário(a) fique mais confiante, desempenhando o seu trabalho de forma mais dedicada, não deixando de ser exigente consigo próprio e transparecendo segurança e calma às crianças, propiciando, assim, um ambiente favorável para a partilha e a aprendizagem de conhecimentos. Parafraseando Alarcão e Tavares (2003, p.35) “o papel dos supervisores é fundamental para ajudar os estagiários a compreenderem as situações, a saberem agir em situação e a sistematizarem o conhecimento que brota da interacção entre a acção e o pensamento”.

Importa salientar que é necessário existir momentos de reflexão sobre as estratégias, as atividades e as competências a serem desenvolvidas com as crianças, de partilha de sugestões e de interajuda entre estagiários e os orientadores, para que o estágio seja enriquecedor, pois esse período será marcante para a carreira docente, uma vez que o(a) estagiário(a) vivencia o modo de trabalho e, ainda, planifica, questiona e decide enquanto educador/professor, bem como experimenta a responsabilidade de formar “cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários” (Patrício, 1990, p.11).

Como é sabido principiamos a nossa formação durante o estágio, uma vez que ocorre o nosso primeiro contato com a realidade educativa em que experimentamos e descobrimos o que é ser-se educador/professor. Mas esse momento de formação não é suficiente, pois para se desenvolver como bom profissional será necessário, ao longo dos anos, continuar a adquirir novas aprendizagens, por isso o professor é considerado um permanente investigador, porque se encontrará em constante evolução, como afirma Flores e Pacheco (1999, p.45)

Tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas. Não se trata de um acto mecânico de aplicação de destrezas e habilidades pedagógicas, mas envolve um processo de transformação e (re)construção permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de variáveis.

3.3. A Profissão Docente: Ser Pessoa, Ser Cidadão e Ser Profissional

Segundo Alarcão e Tavares (2003, p.42), há que ter em mente que “O professor é uma pessoa, um adulto, um ser ainda em desenvolvimento, com um futuro de possibilidades e um passado de experiências”. Os mesmos autores também referem que “O professor, ao aprender a ensinar, encontra-se ele próprio numa situação de aprendizagem” (Ibidem, 2003, p.42), portanto, ao sermos educadores/professores, também estamos a ser alunos, uma vez que estamos em constante aprendizagem com as crianças.

Esteve (1991, p.100) argumenta que

(...) o professor não pode afirmar que a sua tarefa se reduz apenas ao domínio cognitivo. Para além de saber a matéria que lecciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc.; a tudo isto pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma.

Importa realçar que “A deontologia docente tem mesmo de integrar uma componente pedagógica, na medida em que não é eticamente aceitável a adopção de estratégias de discriminação ou de teorias de consagração das desigualdades sociais” (Nóvoa, 1991, p.27). Assim sendo, é fundamental destacar que o educador/professor deve desempenhar a sua profissão tendo por base vários princípios, tais como a justiça, a lealdade, a responsabilidade, a integridade e o respeito, desempenhando as suas funções profissionais como um cidadão com valores éticos.

Como nos refere Dias (2010, p.32) “a cidadania designa a qualidade, condição, atributo, foro, direito ou estatuto de membro da cidade que hoje, em democracia, se define pela consciência de uma identidade, a liberdade de iniciativa, a responsabilidade pelo comportamento”. Assim, o educador/professor não é somente um cidadão com direitos e deveres, mas também aquele que dispõe os seus saberes ao serviço da cidadania, pois uma das principais tarefas dos educadores/professores é o desenvolvimento da consciência da cidadania, visto que eles são responsáveis por orientar e ajudar os alunos na sua formação, enquanto futuros cidadãos ativos na sociedade. Nessa linha de pensamento, importa referir que o professor deverá

(...) promover o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de

judgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (Patrício, 1990, p.11).

Parafraseando Pombo (2002, p.75), “Ser professor é então exercer uma actividade «profissional» que, como todas as outras, tem os seus «segredos de ofício», os seus requisitos e procedimentos próprios, razão pela qual, de pleno direito, a actividade docente exige uma adequada formação profissional”, nesse sentido destacamos que para uma boa formação profissional é necessário uma adequada preparação teórica, metodológica e prática.

À luz do pensamento de Flores e Pacheco (1999, p.9) “a formação de professores é uma formação profissional pois, (...) estamos perante uma formação com a finalidade concreta de formar pessoas que irão exercer a atividade de ensino”. Essa posição parece estar de acordo com a defendida por Nóvoa (1991, p.24) quando refere que na formação de professores “não se formam apenas profissionais”, mas sim “produz-se uma profissão”, deste modo, podemos afirmar que a formação é o elemento fundamental do desenvolvimento quer pessoal, quer profissional dos educadores/professores.

Acima de tudo, a formação de educadores/professores “significa prepará-los para observar, decidir e agir em situação, tendo em conta o conjunto dos objectivos e dos constrangimentos que caracterizam a acção pedagógica numa sala de aula” (Perrenoud, 1993, p.157).

Patrício (2009, p.28) alega que “A prática educativa, formativa, que deve existir é esta: a prática integralmente axiológica, a única que pode satisfazer a exigência de plena personalização que o homem, que cada pessoa humana, faz a si próprio”.

É de salientar que segundo Flores e Pacheco (1999, p.28)

(...) o conhecimento profissional do professor inclui igualmente um saber prático ou um saber do senso comum das situações de ensino e que está ligado a destrezas, intuições, atitudes, valores, etc. É evidente que se trata de um saber que ultrapassa os limites de um mero senso comum, pois o que o professor faz e diz fazer constitui um discurso prático elaborado a partir de uma realidade que é subjectiva.

Neste sentido, Shulman (1986) (citado por Medeiros e Morais (2007, p.34)) realça que para as práticas de ensino dos professores o conhecimento é fundamental, organizando-o em sete dimensões, sendo elas:

(i) o conhecimento de conteúdo; (ii) o conhecimento do curriculum; (iii) o conhecimento pedagógico geral; (iv) o conhecimento pedagógico de conteúdo; (v) o conhecimento dos

contextos; (vi) o conhecimento do aprendente e das suas características; e (vii) o conhecimento dos objectivos, fins e valores educacionais.

É essencial que, durante a carreira docente haja a aquisição e partilha de saberes, experiências, vivências, nessa linha de pensamento, Medeiros e Morais (2007, p.75) advogam que “os professores aprendem: (i) fazendo; (ii) colaborando com os outros professores; (iii) pela pesquisa e pela reflexão; (iv) pela observação de outros professores; e (v) pela partilha dessa mesma observação”.

Na nossa opinião, o momento de formação inicial deve ser compreendido como um meio para desenvolver competências, estratégias, capacidades, responsabilidades e atitudes de modo a melhorar o desempenho como educador/professor. Para justificar o que foi dito anteriormente, Medeiros e Morais (2007, p.37) afirmam que a formação passa pelo

(...) desenvolvimento de competências, no âmbito do aprender a aprender. Nestes percursos de desenvolvimento, almeja-se que os estudantes utilizem uma variedade de estratégias, capacidades pessoais e tempo de as estruturar, em função das suas aprendizagens que, numa acção subsequente, são alvo de reflexão e avaliação.

É do nosso conhecimento que a eficácia da formação profissional deriva do modo como ela é organizada e posta em prática. Todavia, num período de formação inicial não é possível fazer “de tudo”, mas a formação seria mais eficaz se tivesse em conta os seguintes tópicos:

- não abranger “um pouco de tudo”, mas realizar escolhas, renunciar com ponderação;
- definir as prioridades do ponto de vista do iniciante e de sua evolução desejável;
- basear-se em uma análise das situações profissionais mais comuns e problemáticas no início da carreira, como fundamento de uma formação inicial que vise ao essencial;
- não ignorar a angústia e a falta de experiência dos alunos, as quais os levam a dramatizar alguns problemas e a subestimar outros (Perrenoud, 2002, pp.16-17).

Como já foi mencionado, o processo de estágio é a base da nossa formação inicial, sendo esse o momento em que atestamos as nossas capacidades e verificamos se é, verdadeiramente, esse o caminho profissional que desejamos seguir. Ainda, importa referir que o estágio deve ser entendido como uma formação incompleta, pois de acordo com os autores Flores e Pacheco (1999, p.151)

O professor não é um produto acabado, mas alguém que está em contínua formação num processo permanente de desenvolvimento profissional. Daí que se torne necessária, além de

urgente, a interligação – e não a separação dicotômica – entre a formação inicial e a formação contínua.

Assim sendo, podemos dizer que continuaremos em constante formação contínua, visto que ela é a “continuação natural da formação inicial – a segunda etapa, e a etapa mais longa, do processo complexo e exigente que é a formação de um professor” (Patrício, 1990, p.39).

Para Medeiros e Moraes (2007, pp.30-31)

O desenvolvimento profissional refere-se às transformações resultantes da mudança progressiva e articulada dos docentes, em exercício, com os desafios das práticas pedagógicas e que se traduzem na acção do professor na escola, no seu todo, após a formação inicial, ao longo de toda a sua carreira, dos primeiros aos últimos anos, da sua experiência.

Podemos averiguar que o desenvolvimento profissional também tem a ver com a colegialidade entre educadores/professores quando existe o trabalho de equipa, nomeadamente a partilha e a reflexão entre colegas, dos aspetos bons e menos bons das suas práticas. Ainda, importa referir que a colegialidade é fundamental para apoiar o desenvolvimento de novas práticas, bem como para construir saberes e novas formas de pensamento. Segundo Zeichner (1993, pp.21-22)

Expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para os seus colegas, o professor tem mais hipóteses de se aperceber das suas falhas. Discutindo publicamente no seio de grupos de professores, estes têm mais hipóteses de aprender uns com os outros e de terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão.

Ainda, importa referir que os momentos de reflexão serão fundamentais para evoluirmos e melhorarmos a forma como desenvolvemos a nossa profissão. Nesse sentido, Zeichner (1993, p.20) realça que “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”. Segundo o mesmo autor “o ensino é necessariamente melhor quando os professores são mais reflexivos, deliberados e intencionais nas suas acções” (Ibidem, 1993, p.25). Assim sendo, podemos afirmar que o educador/professor deverá refletir antes, durante e depois das suas ações educativas, com o objetivo de as adaptar a cada uma das crianças e, sobretudo, para aperfeiçoar as suas futuras ações.

Por seu turno, Perrenoud (2002, p.31) defende que a reflexão “não se limita a uma evocação, mas passa por uma crítica, por uma análise, por uma relação com regras, teorias ou

outras ações, imaginadas ou realizadas em uma situação análoga” e, acrescenta ainda que a principal função da reflexão é “ajudar a fazer um balanço, a compreender o que deu ou não certo e a preparar o profissional caso a ação se repita” (Ibidem, 2002, p.36).

Portanto, é essencial formar profissionais reflexivos e tal como nos diz Perrenoud (2002, pp.43-44)

Um “professor reflexivo” não pára de refletir a partir do momento em que consegue sobreviver na sala de aula, no momento em que consegue entender melhor sua tarefa e em que sua angústia diminui. Ele continua progredindo em sua profissão mesmo quando não passa por dificuldades e nem por situações de crise, por prazer ou porque não o pode evitar, pois a reflexão transformou-se em uma forma de identidade e de satisfação profissionais.

Nas palavras de Zeichner (1993, pp.18-19) encontramos um olhar semelhante ao anteriormente exposto, quando nos diz que “Os professores reflexivos perguntam-se constantemente porque estão a fazer o que fazem na sala de aula”.

É de salientar que o processo de reflexão não é fácil, visto que implica olhar pormenorizadamente para as ações realizadas, no sentido de reformular e reajustar as práticas pedagógicas. Para um(a) estagiário(a) será, mais fácil, certamente, refletir sobre a ação, ou seja, realizar uma reflexão após a ação. Pois, estará a refletir sobre algo que já se passou e pode realizar uma reflexão mais minuciosa. Porém, torna-se fundamental assumir as nossas limitações, ao nível de realizarmos reflexões ricas e eficazes, pois apesar de expormos as nossas opiniões e de refletirmos acerca das situações das práticas pedagógicas, é de referir que, muitas das vezes, não conseguimos expor e revelar, da melhor forma, as nossas ideias de modo a superar os aspetos menos bons que possam ter ocorrido. Assim sendo, será fulcral que tenhamos uma formação contínua, que nos possibilite desenvolver a nossa capacidade de refletir, bem como a nossa capacidade de ensinar e aprender.

Perrenoud (2002, p.16) também considera que o ato de refletir não é fácil, quando enuncia que

O desafio de uma ligação explícita e voluntarista ao paradigma reflexivo é complexo, pois se trata, ao mesmo tempo:

- de ampliar as bases científicas da prática, onde elas existam, e lutar contra uma ignorância ainda muito ampla das ciências humanas, da psicologia e, acima de tudo, das ciências sociais;
- de não as mistificar e de desenvolver formações que articulem racionalidade científica e prática reflexiva, não como irmãs inimigas, mas como duas faces da mesma moeda.

Para realizarmos uma reflexão eficaz será necessário, acima de tudo, ter consciência e admitir a existência de lacunas e erros nas nossas práticas pedagógicas, bem como consciencializarmo-nos e responsabilizarmo-nos pelas consequências deles resultantes, por isso deveremos ser sinceros para admitirmos os erros e, também ser bons ouvintes afim de podermos receber críticas, sugestões e opiniões das outras pessoas. De acordo com Dewey (citado por Zeichner, 1993, pp.18-19) existem três atitudes necessárias para a realização de uma ação reflexiva, a saber: a abertura de espírito, a responsabilidade e a sinceridade. Segundo esse mesmo autor a abertura de espírito “refere-se ao desejo activo de se ouvir mais do que uma única opinião, de se atender a possíveis alternativas e de se admitir a possibilidade de erro, mesmo naquilo em que se acredita com mais força”; a responsabilidade “implica a ponderação cuidadosa das consequências de uma determinada acção” e também “implica que se reflita sobre as consequências inesperadas do ensino”.

Apesar de, durante o estágio, os momentos de reflexão recaírem apenas sobre as atividades práticas, também deveremos dar atenção a outros aspetos, tais como a adequação das atividades, os interesses, as capacidades e os conhecimentos dos alunos.

Em suma, refletir sobre a nossa ação permite alargar perspetivas e formas de estruturação do ensino e, também arranjar soluções para as dificuldades pedagógicas. Ao refletimos sobre a nossa ação, estaremos a reviver tudo aquilo que planificamos e fizemos, ou seja, estaremos a aproximar a teoria da prática. Portanto, será necessário continuar a formar educadores/professores que sejam profissionais ativos, reflexivos e críticos, para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, dos dias de hoje, que, pretende, igualmente, formar cidadãos ativos, reflexivos e críticos.

3.4. Observar, Planificar e Avaliar – na Prática Pedagógica

Os momentos de observação são o ponto de partida para o desenrolar do processo de intervenção pedagógica, deste modo, a observação é como se fosse o nosso primeiro pilar para que depois possamos planificar, ou seja, organizar e construir as nossas sequências didáticas.

É de salientar que no início de cada estágio, realizámos apenas dois dias de observação, o que, na nossa opinião, foi pouco tempo para poder recolher o maior número de informações acerca das crianças, uma vez que, no nosso caso, mais precisamente no estágio realizado no Pré-Escolar, era a primeira vez que estávamos em contato com a realidade educativa no papel de estagiário(a). Assim sendo, consideramos que o tempo de observação

deveria ter sido um pouco mais alargado, visto que só através de uma boa observação é que o(a) estagiário(a) consegue delinear eficazmente a sua ação.

Importa referir que ao iniciarmos as observações, no âmbito do estágio realizado no Pré-Escolar, não dispúnhamos de qualquer formação de como praticar uma observação de qualidade, conseqüentemente, não sabíamos o que realmente era mais importante registarmos. Mas, depois de realizarmos algumas pesquisas e de fazermos algumas leituras bibliográficas sobre o que é a observação; para que serve; como realizar uma boa observação; como recolher informações através da observação; que instrumentos utilizar durante as observações, entre outros, achamos ter conseguido compreender como realizar uma observação de qualidade e o modo como estruturar, de forma sucinta, os nossos registos de observação em pequenas tabelas. Esses registos de observação foram-nos muito úteis para podermos organizar as nossas intervenções pedagógicas, como também para avaliarmos e melhorarmos alguns aspetos das nossas práticas, pois a partir dessas observações pudemos verificar quais as dificuldades, capacidades, necessidades e interesses das crianças, tal como é parafraseado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p.25)

Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.

É importante salientar que todo o processo de observação requer muito trabalho, principalmente no momento da sua preparação, não sendo, por isso considerada uma técnica fácil, pois como refere Amos e Orem (1968, p.104) “A tarefa mais delicada do professor talvez seja a de observar objectivamente os alunos”.

Como já foi referido as observações realizadas no Pré-Escolar não foram muito ricas, uma vez que ainda nos encontrávamos na face de descoberta de como realizar uma observação eficaz, mas após as leituras, ficamos mais informados sobre a temática, o que nos permitiu uma diferente postura aquando da realização das observações no âmbito do estágio realizado no 1.ºCEB.

Nos momentos de observação, quer do Pré-Escolar, quer do 1.ºCEB, a nossa maior preocupação foi: registar as rotinas diárias; conhecer a dinâmica do grupo/turma durante o desenvolvimento de atividades e durante a ação da educadora/professora titular; acompanhar o modo como eram realizadas as aprendizagens das crianças; realizar uma observação individualizada a cada criança de modo a verificar quais as suas capacidades e necessidades.

Ao longo dos estágios, constatamos que, devido à inexperiência e ao pouco tempo disponibilizado para a observação, fomos pouco eficazes quanto à recolha de informações acerca das crianças envolvidas no processo. Como já foi relatado, só após algumas leituras conseguimos compreender como realizar uma observação de alguma qualidade, sendo importante realçar que Albano Estrela foi um dos autores que mais utilizamos para fundamentar a importância de realizarmos momentos de observação. Segundo esse mesmo autor

A observação caracteriza-se por um trabalho em profundidade, mas limitado a uma situação (no sentido lato do termo) e a um tempo de recolha de dados. Na recolha, segue-se o princípio da acumulação e não o da selectividade; o trabalho de organização da informação é feito “a posteriori”, através de uma análise rigorosa dos dados recolhidos. A “intensidade” e o pormenor do comportamento em si próprio são preocupação principal na fase de recolha.

A observação também tem como objectivo fixar-se na situação em que se produzem os comportamentos, a fim de obter dados que possam garantir uma interpretação “situada” desses comportamentos. Por isso, a “precisão da situação” constitui um dos objectivos principais (Estrela, 1994, p.18).

De acordo com o autor supramencionado, deveremos, também, ter em conta alguns tópicos para alcançarmos uma boa observação, sendo eles:

- 1.º A delimitação do campo de observação – situações e comportamentos, actividades e tarefas, tempos e espaços da acção, formas e conteúdos da comunicação, interacções verbais e não-verbais, etc.;
- 2.º A definição de unidades de observação – a classe, a turma, a escola, o recreio, o aluno, o professor, um tipo de fenómenos;
- 3.º O estabelecimento de sequências comportamentais – o “continuum” dos comportamentos, o reportório comportamental, etc.

Em suma, o que se observa, isto é, o campo e as unidades da observação dependerão dos projectos de pesquisa elaborados dentro do projecto mais vasto da formação (Ibidem, p.29).

Importa ainda salientar que os processos de observação, planeamento e avaliação estão interligados, uma vez que é necessário realizar primeiramente uma observação dos alunos em questão, para depois se realizar um bom planeamento de actividades e uma avaliação justa dos alunos através da análise dos resultados obtidos no decorrer da atividade, ou seja, todas essas ações (observar, planear e avaliar) são consequentes umas das outras, o que vai ao encontro do referido nas Orientações Curriculares (1997, p.25) onde se afirma que “A observação

constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo”.

Assim sendo, observar antes de planificar as atividades irá possibilitar que o educador/professor decida com base naquilo que registou sobre quais serão as competências a desenvolver, as atividades a implementar, as estratégias e os materiais que utilizará nas suas intervenções pedagógicas. Do mesmo modo, selecionará a componente avaliativa que irá realizar sobre os alunos intervenientes na ação.

Podemos afirmar que a observação foi um procedimento importante realizado nas nossas práticas educativas, pois a partir da análise dos registos recolhidos, conseguimos desenvolver a nossa atitude reflexiva e a nossa atitude crítica, de modo a ampliar perspectivas e encontrar soluções para melhor adequar a prática e resolver os problemas.

Ainda importa salientar que no momento em que planificamos, estamos, de certa forma, a selecionar aquilo que queremos fazer. Assim, podemos afirmar que todo o processo de planificação funciona como sendo a projeção da nossa ação, no qual são previstos os vários acontecimentos educativos.

Não podemos falar de planificação sem falar de currículo, uma vez que a planificação advém como um dos elementos constituintes do currículo.

De acordo com Leite (citada por Magalhães, 2007, p.140) o currículo é

(...) o conjunto de processos de selecção, organização, construção e reconstrução culturais (no seu sentido amplo), ou seja, como tudo o que existe enquanto plano e prescrição e tudo o que ocorre num dado contexto e numa situação real de educação escolar.

Deste modo, podemos dizer que o currículo é o conjunto de aprendizagens que se ordena que a escola propicie.

Segundo Condessa (2012, pp.108-109)

(...) qualquer currículo terá de ser cuidadosamente orientado de forma a contemplar não só as finalidades educativas mas também os princípios contemporâneos e a contextualização sobre a comunidade onde é implementado. Um bom currículo deve-se espelhar num programa ajustado, ou seja, num conjunto de intenções estruturadas e com um conteúdo adequado, isto é, que possibilite experiências significativas e positivas para os alunos a quem se destina.

E como refere Medeiros (2005, p.70) “o currículo verdadeiramente transformador só pode ser um currículo integrado na experiência e vivências dos vários sujeitos da educação”.

É de salientar que poderíamos dar muitas mais definições de currículo, uma vez que existe um leque muito vasto de interpretações que lhe são associadas. Para uma melhor compreensão das dimensões do currículo, será essencial destacar, de forma breve, cada uma delas: o currículo formal, o currículo informal e o currículo oculto.

Relativamente ao currículo formal, podemos afirmar que esse diz respeito a vários documentos (planos de estudo, programas, regulamentos e legislação). De acordo com Ribeiro e Ribeiro (1989, p.53)

O currículo formal designa o plano de ensino-aprendizagem – nos seus objectivos, conteúdos e actividades – expressamente definido para promover aprendizagens explícitas, o qual constitui obrigação formal do professor implementar e se traduz, concretamente, no horário lectivo de alunos ou professores e no cumprimento de programas estabelecidos.

Segundo o mesmo autor, o currículo informal é a “actividade estruturada ou não estruturada que faça parte da vida escolar dos alunos para além das actividades lectivas” como, por exemplo, “actividades culturais, cívicas, desportivas, recreativas ou de convívio social e de participação na comunidade” (Ibidem, 1989, p.53).

E, por último, o currículo oculto que é

(...) por um lado, aquelas práticas e **processos** educativos que induzem resultados de aprendizagem não explicitamente visados pelos planos e programas de ensino e que apenas se indiciam, por não serem ainda totalmente conhecidos; por outro lado, refere-se a **efeitos** educativos que a educação escolar parece favorecer, como uma espécie de sub-produtos do currículo formal (manifesto), respeitantes sobretudo à aquisição de valores, atitudes perante a escola e matérias escolares, processos de socialização, de formação moral e de reprodução da estrutura social de classes (Ibidem, 1989, p.53).

ou seja, o currículo oculto relaciona-se com os processos de socialização essenciais às diversas experiências de aprendizagem.

A escola é encarada como sendo o local ideal para o desenvolvimento do currículo em que os alunos não só aprendem os conteúdos, como também aprendem a ser cidadãos capazes de agir e de viver em sociedade. Deste modo, o educador/professor deverá, através das suas planificações, apropriar o currículo à realidade do seu grupo/turma, tendo em conta os programas, as características dos alunos e o contexto social no qual estão inseridos.

A planificação é, para além de um propósito a alcançar, uma previsão no que se refere ao processo e ao caminho a seguir, pois é um documento onde são feitas decisões para garantir o sucesso da ação a desenvolver. Como profere Zabalza (1994, p.48), a planificação é

- um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o fenómeno a organizar, que actuará como apoio conceptual e de justificação do que se decide;
- um propósito, fim ou meta a alcançar que nos indica a direcção a seguir;
- uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo.

Nos estágios tivemos de elaborar sequências didáticas, documentos esses que permitem aos estagiários organizar a sua ação e podemos dizer que as sequências didáticas são as bases de apoio para toda a intervenção pedagógica.

Para a elaboração da sequência didática é necessário fazer a recolha de informações e de várias hipóteses para que depois se possa decidir, com consciência, o que realmente será mais eficaz com determinado grupo/turma. Essas informações poderão e deverão ser extraídas a partir dos momentos de observação, pois, como já se constatou, o ato de planificar não é isolado, uma vez que o processo de planificação encontra-se indissociável da observação.

Apesar de sabermos que todo o processo de planificação é de extrema importância em alguns momentos do estágio, mais propriamente durante a realização das sequências didáticas, pusemo-nos a pensar se essas sequências serão necessárias quando estivermos a lecionar um grupo/turma. Como é sabido, os educadores/professores que se encontram a dar aulas certamente não realizam planificações tão extensas e completas, pois não fundamentam “passo a passo” aquilo que vão desenvolver com os alunos e, também não realizam uma descrição esmiuçada do desenvolvimento de cada atividade. Os educadores/professores em serviço tem que rentabilizar o seu tempo para a preparação das aulas e apenas realizam uma planificação geral das atividades a ser desenvolvidas ao longo do ano e, durante as várias semanas de trabalho, realizam um guião de atividades para melhor se organizarem. Contudo, ficamos contentes ao saber que essas nossas dúvidas e inquietudes são normais, pois como nos relata Barbosa *et al.* (1999, p.118) “(...) na formação inicial, os estudantes, durante o estágio, também duvidam da utilidade da elaboração dos planos escritos. Não obstante, depois de o terem terminado, admitem que necessitaram de um guião escrito, mais ou menos flexível, para orientarem as suas aulas”.

É de referir que, para a realização de cada sequência didática, despendíamos de muitas horas de trabalho, pois todo esse processo de planificação é trabalhoso e implica o reajustamento de muitos aspetos, de modo a construir-se um documento coeso e adequado à realidade do contexto da sala de aula/atividades. Note-se que com todo esse momento de planificação espera-se que a prática pedagógica se concretize da melhor forma, isto é, de acordo com aquilo que tinha sido delineado.

Ainda é importante destacar que as sequências didáticas nos possibilitam adequar as competências, os descritores de desempenho e, como já foi mencionado, nos permitem imaginar, de forma organizada e estruturada, todas as ações que decorrerão nas intervenções pedagógicas, conduzindo a que alcancemos, com maior eficácia, os resultados esperados.

Salienta-se que, sempre que possível, trabalhávamos de forma articulada não descurando de qualquer área curricular, uma vez que é importante trabalhar de forma transversal e interdisciplinar para que haja a concretização de aprendizagens significativas.

A importância da planificação é revelada por Zabalza (1994, p.51) quando refere “Uma das suas tarefas importantes se centra em clarificar o quê, o porquê e o como se pretende desenvolver o ensino nessa escola e/ou aula concreta e como se podem modificar as previsões em virtude da marcha geral do processo”.

Esse mesmo autor também nos leva a refletir sobre a necessidade de realizar planificações flexíveis, para podermos adaptá-las às especificidades de cada grupo/turma, quando pronuncia “A planificação prévia feita, de qualquer maneira, antes do começo de cada ano lectivo corre o risco de “ficar pelo papel” quando o professor começa a implementá-la. E tanto maior é esse risco quanto mais rígida e prescritiva é a programação” (Ibidem, 1994, p.55).

No que concerne ao tempo de lecionação no Pré-Escolar, é de referir que realizámos três intervenções pedagógicas, sendo duas delas, de dois dias inteiros e a outra, de cinco dias consecutivos, designada de semana intensiva.

Na semana intensiva, apesar de termos ficado com uma maior carga de trabalho, essa foi, para nós, um dos melhores momentos do estágio, uma vez que conseguimos visualizar o quotidiano letivo com maior amplitude, bem como, nos foi possível visualizar a continuidade do trabalho, tendo assim, uma oportunidade de observar e acompanhar as crianças durante um maior período de tempo. Outra vantagem de trabalharmos numa semana inteira, foi que usufruímos de mais tempo para desenvolver as competências propostas.

Em relação ao estágio realizado no 1.ºCEB, realizamos três intervenções pedagógicas, sendo duas de dois dias inteiros, mais uma manhã e outra de uma semana intensiva.

Salienta-se que na semana anterior a cada intervenção pedagógica realizaram-se reuniões de planificação, em pequeno e grande grupo, nas quais houve a partilha de ideias e de sugestões, bem como houve um momento destinado à reflexão para que pudéssemos aperfeiçoar o nosso trabalho. É de referir que as dicas da professora orientadora eram-nos muito úteis, uma vez que ela nos chamava à atenção para determinados aspetos importantes a ter em conta. É de ressaltar que, em contexto de estágio, as decisões tomadas foram, na sua grande maioria, realizadas autonomamente, pois tínhamos apoio apenas nas decisões relativas ao modo como desenvolveríamos certas atividades, sendo a última versão da sequência didática da nossa total responsabilidade.

Nas sequências didáticas, tanto do Pré-Escolar como do 1.ºCEB, estavam presentes alguns pontos-chave, sendo eles: a **introdução**, a qual englobava a contextualização da escola e do grupo/turma, a apresentação da temática a ser trabalhada durante a intervenção, a enunciação das competências foco a serem desenvolvidas e a descrição da organização de todo o documento; a **justificação das opções tomadas**, onde fundamentávamos as opções das atividades que iriam ser desenvolvidas ao longo da intervenção, para isso fazíamos um levantamento dos pré-requisitos das crianças do grupo/turma, utilizando as informações das avaliações realizadas ao longo das intervenções de todos os elementos do núcleo de estágio, como também de autores e teorias que comprovavam o que era descrito, justificávamos os modelos e métodos de ensino adotados e a forma como iria ser realizada a avaliação das crianças; a **grelha de etapas da sequência didática**, na qual estavam enunciadas as competências foco e as competências associadas, os temas/conteúdos, os descritores de desempenho, as atividades, as estratégias, a avaliação, os recursos, o dia e o intervalo de tempo aproximado para o desenvolvimento de cada atividade; a **descrição pré ativa da ação a desenvolver**, onde apresentávamos a descrição detalhada de todas as atividades que iríamos desenvolver com os alunos; por fim, indicávamos as **referências bibliográficas** utilizadas e os **anexos**, nos quais constavam as grelhas de avaliação das crianças e as fotografias dos recursos didáticos construídos por nós.

No anexo 6 e 7 estarão disponibilizadas duas sequências didáticas onde consta os pontos referidos anteriormente.

Ao examinarmos todas as nossas sequências didáticas, quer do Pré-Escolar, quer do 1.ºCEB, é notória uma evolução, principalmente na adequação das atividades ao grupo de

crianças; na justificação das opções tomadas; no registo dos pré-requisitos das crianças; e, na formulação de descritores e de indicadores de aprendizagem de acordo com as competências.

Devemos realçar que ao longo do processo de construção das sequências didáticas, mostrámos preocupação em melhorar a nossa ação. Muitos dos nossos aperfeiçoamentos foram consequência das propostas dadas após a supervisão quer pela orientadora, quer pela educadora/professora cooperante. Também importa reforçar a ideia de que para a elaboração de uma nova sequência didática tínhamos sempre em atenção a avaliação das crianças nas sequências didáticas anteriores.

Na última sequência didática, realizada no estágio do 1.ºCEB, a nossa orientadora propôs a abolição da descrição pré ativa da ação a desenvolver e passámos a realizar apenas um roteiro (Anexo 8), no qual constata a designação da atividade e o tempo aproximado da sua duração.

É de referir que, durante o momento de planificação, não nos foi possível centrar a nossa atenção em cada criança de modo individual, como era desejável, uma vez que sentimos a necessidade de nos concentrar em nós próprios, pois encontrávamo-nos num período de avaliação e, ainda, com algum nervosismo, mas salienta-se que houve uma preocupação em trabalhar os temas/conteúdos com atividades ajustadas às crianças, uma vez que os modelos e métodos selecionados, bem como as estratégias adotadas eram pensadas tendo em conta as capacidades das crianças e, sobretudo, as competências necessárias ao seu desenvolvimento.

Como proferem os autores Barreira e Moreira (2004, p.17), a competência “(...) tem como componentes os saberes, as capacidades, as situações. Ser competente implica ter conhecimentos (saberes), saber-fazer, saber-estar, saber-tornar-se (capacidades) mas, também, saber resolver problemas em contexto, integrando saberes e capacidades”.

Portanto, as competências constituem as metas a alcançar, ajudando a dirigir o trabalho dos educadores/professores para o ensino daquilo que é verdadeiramente importante. Assim sendo, é necessário que cada educador/professor descubra a sua própria forma de planificar as suas ações, organizando e orientando as suas decisões em conformidade com as características do seu grupo/turma, pois o mais relevante será que cada educador/professor conheça e compreenda a importância de todo o processo de planificação e que, sobretudo, escolha um modelo para colocá-lo em prática nos momentos de intervenção pedagógica.

Também, nos dias de hoje, torna-se importante valorizar a avaliação, porque encontramos níveis de competências muito diferenciados dentro da mesma sala de aula e, por isso, deveremos apostar e valorizar as várias técnicas de avaliação. “Em educação avaliamos -

deveríamos avaliar - para conhecer. Avaliamos baseados em inferências muitas vezes confundidas com preconceitos ou suposições que oferecem poucas garantias de credibilidade e com a pretensão ou ilusão de avaliar processos mentais” (Méndez, 2001, p.27).

Nesse sentido, tanto no estágio do Pré-Escolar, como no estágio do 1.ºCEB, realizámos documentos escritos, nos quais constavam a avaliação das crianças, nomeadamente a avaliação dos seus desempenhos durante as nossas intervenções pedagógicas. É de salientar que para realizarmos as avaliações utilizávamos grelhas de avaliação das metas curriculares (Anexo 9) e listas de verificação (Anexo 10), com vários descritores de desempenho que, por sua vez, eram transformados em indicadores de aprendizagem. A nosso ver, as listas de verificação foram uma escolha adequada e coerente para podermos observar e regular aquilo que pretendíamos que as crianças atingissem em cada atividade desenvolvida. Silva (1999, p.170) argumenta que

As listas de verificação constituem o instrumento mais objectivo, a nível da observação, que pode ser usado, de uma forma ocasional ou sistemática, tanto por professores como por alunos para registar comportamentos individuais ou de grupo. As listas são um bom instrumento de avaliação para registar tanto os processos de aprendizagem como o produto da mesma e são de fácil aplicação, pois o seu preenchimento é simples, bastando, na generalidade, assinalar a opção correspondente (sim/não).

Também as grelhas de avaliação, que contemplavam as metas curriculares, eram essenciais para verificar se as crianças conseguiam ou não atingir as metas definidas.

No estágio realizado no 1.ºCEB, para além das listas de verificação e das grelhas de avaliação das metas curriculares, foram construídas grelhas para fazer a cotação das fichas formativas que os alunos realizavam e grelhas de avaliação de leitura. Também foram realizados, por parte dos alunos, momentos de autoavaliação, permitindo, assim, que cada aluno pudesse controlar a sua própria aprendizagem, pois, como menciona Sá (2001, p.40), os momentos de autoavaliação “permitem que os alunos tomem consciência da situação em que se encontram face aos objectivos previamente definidos, permitindo-lhes fazer as correcções necessárias”.

É de salientar que, durante o momento de planificação, surgiram algumas dificuldades aquando da seleção dos elementos e dos descritores a avaliar. Além disso, na construção das listas de verificação, sentimos dificuldades em tornar cada descritor o mais objetivo possível e em formular cada indicador, para que no momento de avaliação fosse possível avaliá-los.

Segundo Bach (1991, p.223) a avaliação é “Tempo de paragem retrospectiva, que permite compreender o que foi realizado, e tempo de paragem prospectiva, que orienta ou reorienta o que vai ser realizado”. Assim sendo, a avaliação dá a oportunidade ao aluno de fazer um ponto de situação sobre a qualidade das suas aprendizagens e ao professor, a oportunidade de refletir sobre as suas ações. Além disso,

A avaliação informa o professor acerca dos progressos dos alunos e ajuda-o a determinar actividades a realizar com toda a turma e individualmente. O professor deve envolver os alunos no processo de avaliação, auxiliando-os na análise do trabalho que realizam e a tomar decisões para melhorarem a sua aprendizagem (Ministério da Educação, 2009, p.12).

É importante relatar que a avaliação ganha qualidade e rigor quando é aplicada continuamente no processo de ensino/aprendizagem. Deste modo, a avaliação deverá ser vista como um momento de reflexão, no qual são detetadas e analisadas lacunas, quer pelo professor, quer pelos alunos, procurando-se formas para as colmatar.

É de salientar que ao avaliarmos, damos a oportunidade ao aluno de fazer um ponto de situação sobre a qualidade das suas aprendizagens e temos a oportunidade de refletir sobre as nossas ações, pois como é referido por Pais e Monteiro (2002, p.52) “a avaliação faz parte integrante da aprendizagem, ela tem que ser entendida pelo aluno e pelo professor como um meio que lhes permite avaliar as aprendizagens feitas e, se for o caso disso, reorganizar o trabalho”.

Para avaliar, o professor deverá observar com atenção os seus alunos, por isso podemos afirmar que a avaliação é indissociável da observação. Assim, o professor através da observação e avaliação, aprende a delinear e organizar, ou seja, a planificar as actividades a por em prática com os seus alunos, obtendo os resultados, após os momentos de avaliação. Desta forma,

(...) a observação permite a recolha de informação, enquanto decorre o processo de ensino-aprendizagem, sobre o desempenho do aluno, das destrezas desenvolvidas e das suas atitudes. Praticando a observação, o professor aprende a identificar e a responder às necessidades de cada aluno e, conseqüentemente, a planificação a efectuar será mais fácil, porque adaptada à realidade (Pais e Monteiro, 2002, p.54).

Serpa (2010, pp.36-37) refere que se tem verificado mudanças “no sentido de não se limitar a avaliação à sua vertente selectiva e de se valorizar as suas potencialidades como meio de reestruturação da realidade ao serviço do avaliado”, isto é, atualmente os professores

encontram-se mais despertados para a heterogeneidade das turmas, bem como para os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos. Assim sendo, caberá ao professor acompanhar esta mudança, no sentido de adotar instrumentos e métodos que consigam proporcionar avaliações mais objetivas e justas.

Diversos autores como, por exemplo, Ribeiro (1989), Perrenoud (2002), Pais e Monteiro (2002), entre outros, distinguem três tipos de avaliação, sendo eles a avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa.

Relativamente à avaliação diagnóstica, podemos destacar que esse tipo de avaliação é, normalmente, utilizado nos primeiros dias de aula de um novo ano letivo e/ou no início de uma nova unidade curricular, sendo importante para o professor avaliar os pré-requisitos dos alunos, de forma a poder escolher as suas estratégias e ferramentas de trabalho, para melhor adaptá-las ao ritmo das aprendizagens dos alunos. Na perspectiva de Ribeiro (1989, p.79) a avaliação diagnóstica “pretende averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar a dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes”.

Quanto à avaliação formativa, serve, muitas vezes, para o professor perceber as dificuldades sentidas pelos alunos para depois estimular o ensino mais individualizado e sistemático de modo a colmatar essas mesmas dificuldades. Como refere Bach (1991, p.224), a avaliação formativa “tem por fim guiar o aluno no seu trabalho escolar. Ela procura as suas dificuldades, para ajudar a descobrir os processos que lhe permitem progredir na aprendizagem”.

Com a avaliação sumativa, segundo Ribeiro (1989, p.89), pretende-se “ajuizar do progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino”. Nesse tipo de avaliação, os alunos aplicam, normalmente numa folha teste, os conteúdos abordados de acordo com os diversos programas.

De acordo com Serpa (2010, p.33), o que diferencia a avaliação formativa da avaliação sumativa é que, “enquanto a formativa procura a verificação do domínio, ou não, de todos os assuntos leccionados, a sumativa pretende determinar até que ponto são dominados os objectivos mais amplos do programa”.

Para sintetizar, podemos reviver as palavras de Zabalza (1994, pp.222-223) sobre o processo da avaliação “(...) a avaliação é um conjunto de actos ou passos para ir dando consecutivamente. Toda a avaliação contém: Propósito (...); Técnica (...); Questões (...);

Aplicação (...); Resposta ou conduta dos alunos (...); Correção (...); Classificação (...); Consequências derivadas da avaliação (...).”

Em conclusão, um ponto fundamental da formação é a avaliação e o professor que utiliza diversas estratégias, materiais e métodos de trabalho, se não tiver em atenção a avaliação dos seus alunos, todo o seu trabalho não será eficiente, visto que o aluno, no fim de contas, estuda porque sabe que as suas aprendizagens serão avaliadas.

3.5. O Projeto Formativo – Delineador da Ação do(a) Estagiário(a)

O projeto formativo foi o ponto de partida para a iniciação das intervenções pedagógicas, que se pretendia que fossem conscientes, bem organizadas e reflexivas.

O projeto “constitui-se como uma possibilidade de passar do sonho e da utopia a uma releitura das experiências do quotidiano, pela acção, pela partilha de sentimentos e de significados” (Leite, *et al.*, 2001, p.37). Ainda, importa salientar que ao trabalharmos o projeto proporcionamos “a existência de condições para o desenvolvimento de relações positivas entre alunos e entre alunos e professores, para além de desenvolver competências de cooperação e de promover, no grupo, a reflexão e a avaliação” (Ibidem, 2001, p.37). Nesse sentido, podemos ressaltar que todo o projeto formativo poderá ser visto como um caminho que tivemos de percorrer para que possamos garantir o sucesso, quer das crianças/alunos intervenientes, quer o nosso sucesso enquanto estagiários.

Para a realização do projeto é necessário sentir que estamos realmente envolvidos, conhecendo bem o nosso projeto, uma vez que só assim será possível alcançar os objetivos definidos.

Concordamos com Capucha (2008, p.13), quando nos diz que “Planear consiste em projectar uma mudança, antecipar conceptualmente uma realidade desejável, prever as etapas necessárias de transformação dessa realidade e os caminhos a percorrer pelos agentes (...). Planear é, antes de mais, pensar a mudança de uma determinada maneira”. Assim sendo, podemos comparar o projeto formativo com um guião das ações a serem desenvolvidas nas intervenções pedagógicas.

Importa ainda referir que para a elaboração do projeto foi realizada a recolha, análise, sistematização e reflexão de dados relativos ao grupo/turma, tendo por base a observação e os documentos norteadores, nomeadamente o Projeto Curricular de Escola (PCE), o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Plano Anual de Atividades (PAA), o Projeto Curricular de

Grupo (PCG) e o Projeto Curricular de Turma (PCT), como também as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e os respetivos programas das várias áreas curriculares do 1.ºCEB. É de salientar que cruzámos a informação dos registos das observações com as informações dos referidos documentos norteadores e, a partir daí, demos início à elaboração do nosso projeto formativo, sendo esse o fio condutor da nossa ação.

O projeto formativo construído foi um documento, que teve por base a análise reflexiva e crítica da realidade educativa do nosso estágio. Ao longo do documento ficaram explanados os seguintes tópicos: introdução; caracterização do meio; caracterização da escola; caracterização da sala de atividades/aula; caracterização do grupo/turma; caracterização da família (que foram fundamentais para compreendermos a realidade onde se inseria o grupo de crianças); metodologias e macro estratégias de atuação (adotadas a nível letivo e extralectivo e escolhidas tendo em conta as necessidades e dificuldades das crianças); avaliação; referências bibliográficas e anexos (onde constava a proposta de calendarização das fases de concretização do projeto). Todos esses tópicos foram essenciais, durante o estágio, uma vez que o principal objetivo do educador/professor é proporcionar aprendizagens significativas às crianças do seu/sua grupo/turma, pois de acordo como as Orientações Curriculares (Ministério da Educação, 1997, p.25) “recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades”.

No que diz respeito ao estágio do Pré-Escolar, salienta-se que se pretendeu que as crianças se tornassem ativas e reflexivas, para isso delineamos as seguintes macro estratégias:

desenvolver atividades lúdicas e pedagógicas que permitam enriquecer as aprendizagens das crianças; incutir e criar hábitos de alimentação saudável e de exercício físico; promover atividades orientadas e diferenciadas utilizando materiais próprios e de desperdício; criar momentos de diálogo, deixando as crianças exprimir-se de forma a desenvolver o raciocínio e a linguagem; desenvolver o gosto pela iniciação à escrita e à leitura; dar às crianças a oportunidade de participar em grupo na elaboração de histórias simples e de outros tipos de trabalhos; despertar a curiosidade e o pensamento crítico das crianças.

Relativamente ao estágio no 1.º CEB, destaca-se que tivemos em conta as várias áreas curriculares e as macro estratégias delineadas no projeto formativo, foram as seguintes:

desenvolver atividades lúdicas e pedagógicas que permitam enriquecer as aprendizagens dos alunos; organizar a prática pedagógica de forma a atender as dificuldades e os interesses dos alunos; promover atividades orientadas e diferenciadas utilizando materiais próprios e de

desperdício; recorrer a diferentes tipos de atividades e a diversos materiais didáticos para despertar a curiosidade nos alunos; criar momentos de diálogo, deixando os alunos exprimir-se de forma a desenvolver o raciocínio, a linguagem e a capacidade de interpretação; dar aos alunos a oportunidade de participar em grupo na elaboração de vários tipos de trabalho; despertar a curiosidade e o pensamento crítico dos alunos.

Teria sido vantajoso recolher mais informações sobre as dificuldades das crianças para além daquelas que foram transmitidas pelas cooperantes, de forma a traçarmos macro estratégias mais adequadas.

Salvaguarda-se que o nosso projeto formativo tornou-se numa ferramenta muito útil, uma vez que funcionou como se fosse o nosso próprio PCG/PCT.

No que se refere ao projeto formativo relativo ao estágio do Pré-Escolar (Anexo 11), destacamos que não foi elaborado da melhor forma, visto que ainda não nos encontrávamos despertos para a verdadeira importância e utilidade desse tipo de projetos. É de realçar que as correções efetuadas pela orientadora da universidade, relativas ao primeiro projeto formativo serviu para melhorarmos o segundo projeto, elaborado aquando do estágio realizado no 1.ºCEB (Anexo 12).

Para garantir maior eficácia do projeto formativo, a nosso ver, seria mais exequível se fosse elaborado antes de iniciarmos as intervenções pedagógicas, visto que se trata de um documento pré ativo. Salientamos esse pormenor, uma vez que tanto na PESI como na PESII elaboramos e entregamos o projeto formativo após termos iniciado as intervenções pedagógicas.

Ainda, importa ressaltar que nas calendarizações dos projetos formativos constava as datas dos momentos de avaliação dos mesmos e esse documento de avaliação era entregue à educadora/professora cooperante e à orientadora da universidade. Nesse documento (Anexo 13) autoavaliávamos e refletíamos sobre o processo de concretização do projeto formativo e, podemos destacar que, acima de tudo, as avaliações tinham como finalidade tomarmos consciência da viabilidade e da adequação das macro estratégias que tínhamos projetado.

Por seu turno, Leite *et al.* (2001, p.69) afirmam que “posicionámo-nos para que a avaliação se constituísse num processo não apenas de constatação dos efeitos produzidos mas também de melhoria do projecto”. Deste modo, podemos realçar que o projeto ao ser avaliado pode levar-nos a realizar outras questões/interrogações, o que poderá gerar uma nova etapa do projeto.

Para finalizar, importa referir que é com muita satisfação que anunciamos que conseguimos alcançar e concretizar a maioria das macro estratégias que delineamos, apesar de, muitas das vezes, não termos conseguido gerir o tempo da melhor forma. Portanto, a elaboração e concretização dos dois projetos formativos foi fundamental para orientar e melhorar a nossa ação como educadores/professores.

3.6. O nosso Estágio: Contexto Educativo na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

3.6.1. Caracterização do meio envolvente

Nos dias de hoje é muito importante conhecer o meio em que a escola se insere, uma vez que ficamos a conhecer quais os recursos que a comunidade envolvente dispõe, qual o seu contexto sociocultural, possibilitando assim conhecer a realidade em que os alunos estão inseridos. O conhecimento do meio poderá favorecer parcerias importantes entre a escola e a comunidade, trazendo benefícios para ambas, por exemplo, no desenvolvimento de pequenos projetos da escola que visam melhorar a qualidade de vida dos indivíduos desse meio.

Como todos os nossos alunos eram provenientes da freguesia do Livramento, será importante caracterizar brevemente este meio, uma vez que os alunos usufruíam das entidades nela inseridas em horário pós escolar e ainda caracterizar o meio da escola que integraram.

Na freguesia de São Roque, podemos destacar alguns serviços e instituições públicas e privadas, tais como: Junta de Freguesia, Centro Social Paroquial, Creche, Jardim de Infância, Lar de Idosos, posto de correios, farmácia, talho, peixaria, estabelecimentos de venda ao público, restaurantes, cafés, supermercado, Apart-Hotel e o Estádio Municipal. Relativamente a atividades Recreativas e Culturais, esta freguesia dispõe do Grupo Desportivo de São Roque, do Grupo de escuteiros (que permite aos jovens um maior desenvolvimento pessoal e social), da Banda Lira Filarmónica de São Roque e nas escolas funcionavam Ateliers de Tempos Livres.

Por sua vez, a freguesia do Livramento dispunha de uma Junta de Freguesia (local onde os alunos se reuniam para apanharem o autocarro, para se deslocarem para a escola de São Roque 2 - Canada das Maricas), de uma Casa do Povo, de uma instituição da ação social, de médica de família, de um grupo folclore, de um grupo de futebol juvenil, de Escuteiros (alguns alunos eram escuteiros), entre outros.

Nestas duas freguesias subsistia uma grande heterogeneidade social, económica e cultural das famílias. Pois, por um lado, existiam zonas habitacionais com boa qualidade de vida e um meio familiar estável e, por outro lado, existiam bairros sociais onde a desorganização social era significativa (famílias desestruturadas, com fracos recursos económicos, com problemas como o alcoolismo, desemprego, drogas e instabilidade social) e é de salientar que alguns dos nossos alunos residiam nestes bairros e estes beneficiavam de apoio nos manuais, outros materiais escolares, transportes e refeições.

É de salientar que a escola deverá aproveitar os recursos existentes nestas freguesias garantindo, desta forma, a integração dos alunos no meio em que vivem, criando, assim, novas aprendizagens, bem como a troca de experiências e saberes entre cidadãos do meio envolvente.

3.6.2. Caraterização das escolas dos estágios

Durante o período em que decorreu os nossos estágios, a EB1/JI de São Roque 2 possuía condições favoráveis ao bom funcionamento, apesar de, naquele momento, haver salas improvisadas devido ao grande número de crianças a frequentá-la. No entanto, o estabelecimento garantia um ambiente propício à aquisição de aprendizagens, bem como ao bem-estar dos seus alunos.

No que se refere à estrutura física, a escola era de tipologia P3 e ficava situada na entrada da freguesia de São Roque. Essa escola usufruía de um amplo recreio descoberto para a realização de atividades lúdico-desportivas, mas os educadores/professores queixavam-se da inexistência de espaços fechados para abrigar todas as crianças em dias de chuva. Essa escola dispunha de 16 salas e junto às salas do Pré-Escolar, existe um hall onde as crianças bebiam o seu leite. Além disso, a escola possuía um polivalente, uma sala de professores, uma reprografia, casas de banho para crianças, casas de banho para os docentes e funcionários, um refeitório, uma cozinha, uma sala destinada para as Atividades de Tempos Livres (ATL) e, ainda, um amplo recreio, com baloiços e escorregas, espaços verdes e de cimento.

Os principais problemas/dificuldades da escola eram, principalmente, o insucesso escolar, a indisciplina de alguns alunos, na sala de aula e no recreio, e a falta de interesse e participação, por parte dos encarregados de educação, na vida escolar dos seus educandos. Segundo a coordenadora, os problemas/dificuldades apresentados deviam-se ao facto de grande parte dos alunos daquela escola serem oriundos de meios considerados problemáticos.

A escola não tinha um espaço destinado à biblioteca, nem livros atualizados. Também, em algumas salas, não havia ligação à Internet, nem computadores e os materiais estavam desatualizados e apresentavam-se num estado degradado.

Quanto à estrutura administrativa, a escola possuía uma coordenadora de Núcleo e uma representante de estabelecimento. À coordenadora de núcleo competia-lhe a gestão da escola de acordo com as orientações fornecidas pelo Conselho Executivo da Escola Básica Integrada Roberto Ivens.

Conforme nos foi divulgado, a escola dispunha de um PCE, de um PEE, PAA e de um PCG/PCT.

No que diz respeito à estrutura social, a escola garantia um Quadro de Escola estável, o que era benéfico para o funcionamento da mesma.

Verificamos que a escola possui um PAA, que envolve, ativamente, a comunidade educativa (pessoal docente, pessoal não docente, alunos e encarregados de educação). Das várias atividades apresentadas, destacavam-se as relacionadas com o Dia da Alimentação, o Dia de São Martinho, o Natal, o Carnaval, o Dia da Árvore, o Dia do Pai e da Mãe, a Páscoa, o Dia do Livro, o Dia do Animal, entre outros.

O pessoal docente da EB1/JI de São Roque 2 era constituído por duas educadoras de infância, cinco professores do 1.º CEB, uma professora de apoio, uma educadora de ensino especial, dois professores de ensino especial, um professor de educação física e uma professora de Inglês em itinerância. Juntamente com esse núcleo escolar, colaboravam uma terapeuta de fala, uma técnica de educação especial e reabilitação e uma psicóloga. O pessoal não docente era constituído por cinco assistentes operacionais.

Em relação ao pessoal docente da EB1/JI do Livramento 2, contava-se com um total de quatro educadores de infância, sete professores do 1.ºCEB, um professor do ensino especial, um professor de apoio, um professor de educação física e uma professora de inglês em itinerância. Relativamente ao pessoal não docente, este era formado por quatro assistentes operacionais e três senhoras que faziam parte do projeto PROSA, cabendo-lhes diversas tarefas como, por exemplo, a limpeza da escola, o serviço de refeitório, o controlo de entradas e saídas na escola, a vigilância no recreio e também prestavam acompanhamento aos alunos da freguesia do Livramento nos autocarros.

É de salientar que não havia uma ligação entre o pessoal da escola do Livramento e o de São Roque, uma vez que os docentes das duas escolas não interagiam uns com os outros,

pois até dispunham de salas de professores independentes, bem como entre as auxiliares, que apenas prestavam serviços aos docentes e alunos que pertenciam à sua escola.

Foi importante conhecermos o funcionamento da escola e as funções do pessoal docente e não docente, pois ficamos a conhecer o modo de ação e trabalho desta equipa, tornando-se, assim, mais fácil desenvolvermos uma boa prática pedagógica.

3.6.3. O Estágio no Contexto Educativo da Educação Pré-Escolar

3.6.3.1. Caracterização da Sala de Atividades e Organização da Rotina Diária

No que respeita à sala de atividades do Pré-Escolar, onde decorreu o estágio, é importante referir que era uma sala do 1.º Ciclo improvisada para o Pré-Escolar, uma vez que a EB1/JI do Livramento 2 estava em obras. Por este motivo muitos dos brinquedos, jogos, livros, entre outros materiais didáticos, encontravam-se todos arrumados nos armários e em caixas, mas, sempre que solicitado pelas crianças, estes eram retirados para elas usufruírem dos mesmos.

A sala era ampla, bem arejada, com muita luminosidade natural e possuía mobiliário num estado razoável. É de salientar que esta sala, ao contrário do habitual, não se encontrava organizada pelas diferentes áreas (área do acolhimento, área da biblioteca, área de jogos, área da plástica, área da casinha e área das construções/garagem), apenas tinha um pequeno espaço onde as crianças nomeavam o chefe do dia, registavam as presenças e a data nos respetivos quadros.

No centro da sala, encontravam-se mesas nas quais as crianças se sentam. No início do dia, cada criança cantava a canção do “Bom Dia”, relatava as suas novidades e, de seguida, o grupo ouvia a educadora a explicar que atividades iriam realizar durante o dia. Com a disposição das mesas em forma de L, as crianças trocavam ideias, partilhavam materiais, entre muitas outras coisas. Nas mesas, as crianças realizavam todas as suas atividades, incluindo a área da plástica, onde expressavam as suas habilidades através da pintura, do desenho, da modelagem, da picotagem, entre muitas outras atividades. Segundo a educadora titular, a sala ficou com esta organização, porque a maior parte do grupo iria frequentar no ano seguinte o 1.º ano do Ensino Básico, logo estavam a preparar-se para o ritmo das suas futuras aulas, uma vez que o tempo destinado à brincadeira era cada vez mais reduzido.

Muitas vezes, as crianças formavam um semicírculo no chão à volta da educadora para ouvirem histórias, cantarem ou mesmo para realizarem atividades que necessitavam de um maior espaço.

Também existia a área da casinha, onde as crianças realizavam o “faz de conta”, sendo esta área relacionada com a Expressão Dramática e a Formação Pessoal e Social. Segundo as Orientações Curriculares, “Na interação com outra ou outras crianças (...) os diferentes parceiros tomam consciência das suas reacções, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não-verbal” (Ministério da Educação, 1997, p.59).

No que se refere à rotina, esta é muito importante na EPE, pois permite que as crianças adquiram hábitos e se tornem mais autónomas. De acordo com Formosinho (1998, p.71) estabelecer uma rotina diária é

(...) fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas. (...) A aprendizagem e o desenvolvimento constroem-se, ou não, na riqueza de experiência que o tempo possibilita, ou não. Assim, uma área de actividade do educador é criar uma gestão do tempo diário em que a criança possa variar de situações.

Ainda, podemos destacar que a rotina diária “permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar” (Hohmann, M., Weikart, D., 2004, p.8).

Na sala onde estagiamos existiam rotinas estabelecidas, a saber:

- 9 h – Chegada das crianças à escola:
 - ✓ Acolhimento;
 - ✓ Canção do Bom Dia;
 - ✓ Nomeação do chefe do dia;
 - ✓ Marcação das presenças e da data, nos respetivos quadros;
 - ✓ Diálogo com as crianças: novidades, relembrar o que foi feito no dia anterior e atividades a desenvolver.
- 9h30m – Atividades planificadas pela educadora/explicação ao grupo.
- 10h30m – Intervalo.
- 11h – Regresso do intervalo/Continuação das atividades propostas.
- 12h – Almoço.
- 13h30m – Atividades planificadas pela educadora/explicação ao grupo.
- 14h50m – Arrumação da sala de aula.
- 15h – Saída.

Salienta-se que o período da manhã era normalmente reservado para trabalhos mais orientados pela educadora, enquanto no período da tarde realizavam-se atividades de escolha livre.

3.6.3.2. Caraterização do Grupo de Crianças

Para a caraterização do grupo de crianças foi necessário consultar o PCG, recolher depoimentos através do diálogo estabelecido com a educadora titular e os dados recolhidos das nossas observações diretas.

O grupo era constituído por 19 crianças, das quais 11 eram raparigas e 8 eram rapazes, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. A maioria das crianças frequentava o jardim-de-infância pela terceira vez e no grupo havia 4 crianças (Alexandre, Bia, Érica e Samuel) que frequentavam as aulas de terapia da fala, uma vez que apresentavam dificuldades na oralidade (dificuldades na articulação das palavras) e na compreensão.

A grande maioria das crianças tinha um desenvolvimento ajustado à sua idade e o grupo era, na sua maioria, assíduo e participativo, revelando bastante interesse nas atividades. Eram crianças que falavam sobre as suas experiências, gostos, desejos e motivações com muita facilidade. Para além disso, eram autónomas, pois sabiam vestir e despir o casaco e conseguiam ir à casa de banho sozinhas. Na realização das atividades foi notório que algumas necessitavam mais de apoio do que outras.

Relativamente à área de Expressão e Comunicação, especificamente no domínio da Expressão Motora, o grupo de crianças apresentava as características adequadas à sua faixa etária, pois todos apresentavam um bom equilíbrio corporal manifestado nos seus deslocamentos e começavam a aperfeiçoar algumas habilidades manipulativas.

No domínio da expressão plástica, todas as crianças de 6 anos já conseguiam fazer desenhos muito próximos da realidade. Nos trabalhos de modelagem, enquanto as crianças de 4 anos exploravam os diversos materiais, as de 5 e 6 anos preferiam dedicar mais tempo ao aperfeiçoamento desta técnica. Neste domínio salientava-se, apenas, as dificuldades em motricidade fina de um menino, o Manuel.

No que concerne à expressão dramática, começavam a explorar as várias áreas do “faz de conta” e, na sua maioria, demonstravam interesse em dramatizar as histórias que eram contadas.

No domínio da expressão musical, o grupo, na globalidade, demonstrou grande satisfação no momento de cantar. É de realçar que a educadora fazia questão de colocar sempre música de fundo (CD's e emissoras açorianas) e era interessante ver que as crianças gostavam de ouvir outros géneros musicais sem ser infantis, pois até cantavam canções estrangeiras (inglês e francês).

No que diz respeito ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem da Escrita,

verificamos que algumas crianças possuíam dificuldades em articularem corretamente as palavras e expressarem-se. Um caso particular era que uma criança de 6 anos que já conseguia ler palavras simples, como por exemplo BOLO. No que diz respeito à escrita, a maioria das crianças já sabia escrever o seu nome, distinguir o seu nome do nome dos colegas e copiar palavras.

No domínio da Matemática, os mais pequenos realizavam associações simples, enquanto as crianças de 5 e 6 anos já conseguiam realizar operações um pouco mais complexas e já sabiam contar até 100.

Por último, na área do Conhecimento do Mundo, as crianças demonstravam curiosidade, desejo de saber, interesse em observar, em experimentar, comentar experiências vividas, bem como em aprofundar conceitos científicos.

3.6.3.3. O Recurso aos Modelos Curriculares no nosso Contexto

Como é sabido, a utilização de modelos por parte do educador constitui um instrumento fundamental para planear as suas atividades e estratégias, de modo a que todas as crianças consigam alcançar os objetivos das atividades planeadas. Portanto, os modelos são um meio que permitem a construção articulada do saber, abordando todas as áreas de forma integrada e globalizante, estes possibilitam uma pedagogia diferenciada de modo que cada criança possa beneficiar do processo educativo desenvolvido com o grupo, aceitando as diferenças, apoiando a aprendizagem e respondendo às necessidades individuais, pois o modelo curricular

Deriva de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem para as crianças e de juízos de valor acerca do que é importante que as crianças saibam (Formosinho, *et al.* 1998, p.15).

É de realçar que na EPE não existe um currículo, mas sim uma união de vários currículos ou de vários modelos. Por isso, trabalhamos segundo alguns Modelos Curriculares, nomeadamente o Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna, uma vez que o grupo de crianças respeitava uma rotina diária e segundo Formosinho (1998, p.154) “A estabilização de uma estrutura organizativa, uma rotina educativa, proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo da criança”. Também a sala contemplava uma

área polivalente constituída por mesas e cadeiras para a realização de trabalhos coletivos. De acordo com Formosinho (1998, p.147),

A área polivalente é constituída por um conjunto de mesas e cadeiras suficientes para todo o tipo de encontros colectivos do grande grupo (acolhimento, conselho, comunicações, e outros encontros) e que vai servindo de suporte para outras actividades de pequeno grupo, ou individuais ou de apoio do educador às tarefas de escrita e de leitura ou de qualquer outro tipo de ajuda.

Para além disso, também pressupõe-se que o trabalho na sala de actividades seja sempre realizado de modo cooperativo, em que as crianças em conjunto com os educadores decidem as tarefas a serem realizadas. Relativamente ao Modelo High-Scope, destacamos que este é um modelo que pressupõe que, “Através da aprendizagem pela acção – viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão - as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2004, p.5). Segundo Formosinho (1998, p.64)

A criança não é um mero receptor de informação, não é uma máquina fotográfica que imprime num filme interior as estruturas do ambiente, é antes o construtor da sua inteligência e do seu conhecimento. Assim, é preciso criar-lhe espaços de actividade auto-iniciada e apoiada, é preciso criar-lhes oportunidades de experimentar com a realidade e, portanto, começar a pensar, construindo o conhecimento da realidade e a realidade do conhecimento.

Importa salientar que este modelo também apela à rotina diária, onde o tempo deverá ser bem organizado, para que a criança possa tirar partido das várias actividades, podendo fazer escolhas e prever a sucessão dos momentos. Segundo este mesmo modelo é importante que os adultos proporcionem situações de aprendizagem às crianças, devendo ouvi-las com atenção. É importante que cada criança se sinta confiante e com liberdade para expressar os seus pensamentos e sentimentos, logo

(...) o papel do adulto é o de gerar oportunidades que permitam à criança iniciar experiências e o de fazer propostas de actividades para que a criança faça experiências de aprendizagem. O adulto faz essas propostas, cria essas oportunidades no contexto de um ambiente educacional estimulante em que se empenhou previamente” (Ibidem, 1998, p.59).

3.6.3.4. O Processo de Estágio – da Planificação à Prática Pedagógica

Após o conhecimento do meio, da escola, da sala de atividades, da organização da rotina diária e do grupo de crianças, a nossa atenção agora recairá sobre as nossas intervenções em contexto Pré-Escolar. Seguidamente, apresentaremos um quadro onde estarão explanados o tema, a data de intervenção e as áreas e domínios de conteúdo das atividades realizadas com o grupo de crianças, no âmbito da disciplina de PES I.

De seguida, serão apresentadas e analisadas algumas atividades, nomeadamente aquelas que se encontram assinaladas com uma cor diferente. Para um melhor esclarecimento, será apresentado um quadro geral de planificação (Anexo 14), o qual contempla todas as atividades desenvolvidas ao longo do estágio realizado no Pré-Escolar e a sequência didática (Anexo 6) dessa mesma intervenção, que poderá ser analisada na sua íntegra.

Quadro 1 - Atividades de Estágio - Pré-Escolar

Tema	Data	Área de Formação Pessoal e Social	Área de Expressão e Comunicação					Conhecimento do Mundo
			Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Domínio da Matemática	Domínio da Expressão Motora	Domínio da Expressão Plástica	Domínio da Expressão Dramática	
Família	12/3/2012		X	X		X	X	
	13/3/2012	X	X	X		X	X	
Hábitos de Vida Saudável	14/4/2012	X	X			X	X	X
	17/4/2012	X	X	X		X		X
	18/4/2012		X		X	X		X
	19/4/2012		X			X	X	
	20/4/2012			X	X			X
Profissões	13/5/2012		X		X	X		X
	14/5/2012					X	X	X

Observação: Desenvolvimento do quadro no anexo 14 - Quadro geral de planificação do estágio no Pré-Escolar.

3.6.3.5. Apresentação e Análise das Atividades Desenvolvidas no Âmbito do Tema

Nas intervenções da semana de 16 a 20 de abril de 2012 trabalhámos o tema “*Hábitos de Vida Saudável*” e as atividades desenvolvidas tinham como objetivo consciencializar as crianças para a problemática da saúde relacionada com a prática de atividade física e os hábitos alimentares. Com esta temática, pretendíamos dar a conhecer às crianças a importância de praticar exercício físico e também de praticar uma alimentação saudável, pois, desde tenra idade, esta temática deverá ser trabalhada com as crianças, sendo a escola e as famílias os intervenientes fundamentais como está patente na seguinte citação:

(...) a educação para a Saúde, procurando fomentar estilos de vida activa, deve começar na infância, a partir de condições de estimulação oferecidas pela comunidade (espaços verdes, espaços de jogo e desportivos, etc.), pelas escolas (espaços de recreio apropriados e ensino da Educação Física e Desporto Escolar) e pelos pais (interação parental) (Neto, 2009, p.25).

Salientamos que todas as atividades que foram por nós implementadas no âmbito desse tema e que nos propomos analisar de seguida, foram atividades desenvolvidas numa mesma semana e a competência foco que propusemos desenvolver nas crianças foi: “Proporcionar aprendizagens significativas para que a criança desenvolva o sentido de observação, o desejo de experimentar e a curiosidade de saber”.

3.6.3.5.1. Jogo: “*A Roda dos Alimentos*”

No dia 17 de abril de 2012, pelas 11h30m, realizamos o jogo “*A Roda dos Alimentos*”. Como é sabido, os jogos na EPE são fundamentais para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, não só pelo aspeto lúdico, como também pelo aspeto da aprendizagem em si, como refere Castro (2009, pp.99-100)

(...) encaramos o jogo como um dos elementos culturais educativos capaz de visar a formação da personalidade e do nosso carácter – do carácter do ser humano no mundo, o mesmo é dizer, a formação da totalidade do seu ser. (...) o jogar ou o brincar fazem parte integrante da construção da nossa personalidade. Com ele aprendemos a disciplina, a coragem, a destreza, o oportunismo, o medo, a malícia, o divertimento, a justiça, o que é e quem é o outro.

Decidimos realizar jogos, pois estes proporcionam aprendizagens nas crianças, para além de contribuírem para o desenvolvimento cognitivo, pessoal, social, afetivo, físico e

psicomotor das mesmas. Acima de tudo, ao jogar, as crianças aprendem a conviver em grupo, a similar e respeitar regras, bem como melhorar a concentração e a atenção sobre tudo o que se passa à volta delas. Achamos que através dos jogos as crianças apreendem, de forma mais interessante, os conteúdos trabalhados e tornam-se mais espontâneas, participam sem medos e hesitações, ou seja, aprendem de uma forma motivadora.

O jogo “*A Roda dos Alimentos*” consistiu em duas partes distintas. Na primeira parte, através da projeção da roda dos alimentos da história contada anteriormente, as crianças tiveram de agrupar as imagens dos alimentos em cartazes com as cores correspondentes aos setores da roda projetada. Após o preenchimento dos cartazes, a projeção da roda dos alimentos foi retirada. Depois, cada criança teve de retirar de um saquinho uma imagem e, com a ajuda dos cartazes preenchidos anteriormente, colocá-la no setor correto da roda dos alimentos. Saliente-se que, durante a colocação de cada alimento no cartaz representativo, as crianças tiveram de dizer o nome do alimento que retiraram do saco, a sua cor e o nome da família à qual pertencia, para verificarmos se as crianças sabiam ou não a distinção entre frutos, leguminosas, hortícolas/legumes, laticínios, carne, peixe, ovos, gorduras, óleo, cereais e tubérculos.



Fig.1 – Preenchimento da Roda dos Alimentos.

Podemos dizer que esta atividade permitiu trabalhar a comunicação verbal, no momento em que as crianças falavam sobre o alimento que tinham retirado do saquinho, também permitiu trabalhar algumas noções matemáticas, tais como a noção de grandeza e de quantidade, nomeadamente no momento da contagem dos alimentos, bem como no momento de discussão sobre qual seria o menor e o maior setor da Roda dos Alimentos.

Após a roda estar concluída, foi interessante ver que algumas crianças (Tomás e Eurico), espontaneamente começaram a relacionar os tamanhos dos diferentes grupos da Roda dos Alimentos, o que fez com que outras crianças (Beatriz, Bianca, Érica, Juliana, Luís, Miguel e Tatiana) se entusiassem pela conversa e também dessem o seu contributo, pois

começaram por dizer qual era o grupo com mais alimentos e o que tinha menos alimentos; o Tomás, juntamente com o Rafael, começaram a discutir qual seria o maior grupo e o menor grupo de alimentos, ou seja, nestes momentos conseguiu-se trabalhar a noção de grandeza, bem como de quantidade. Acima de tudo foi satisfatório verificar que todas as crianças conseguiram identificar e conhecer todos os alimentos presentes na Roda dos Alimentos que eles próprios construíram, também foi gratificante saber que as próprias crianças apreciaram o seu trabalho final ao afirmarem que: “Parecem ser alimentos de verdade”.

Salientamos que a primeira parte desse jogo tornou-se um bocadinho monótona, pois as crianças não tiveram muita interação no decorrer do jogo, uma vez que apenas diziam oralmente em que cartolina deveríamos colocar o alimento. Para a melhoria da nossa prática analisada, propomos algumas alterações, tais como: distribuíamos alguns alimentos a cada criança e, de seguida, percorríamos as mesas com uma determinada cartolina colorida (representativa de um grupo de alimentos da Roda dos Alimentos) e apenas as crianças com os alimentos respetivos daquele grupo, colocariam o seu alimento e assim a atividade seria realizada de forma mais dinâmica, dando a oportunidade de todas as crianças participarem, bem como de poderem ser autónomas na escolha e afixação do alimento no cartaz. Portanto, depois de estarem concluídos os cartazes é que passaríamos para a fase seguinte, ou seja, para o preenchimento da Roda dos Alimentos.

3.6.3.5.2. Calcular IMC de cada criança: preenchimento do cartaz das alturas, do cartaz do peso e do IMC

No dia 20 de abril de 2012, pelas 9h45m, o grupo de crianças procedeu ao cálculo do valor do IMC, sendo necessário recolher dados relativos à altura e ao peso de cada criança.



Fig. 2 – Pesagem e medição das crianças.

Para a realização dessa atividade foram usados três cartazes: o gráfico da altura, o gráfico do peso e a tabela de IMC. Após a construção dos gráficos foram colocadas algumas questões como: “Quem é o mais alto? E o mais baixo?” e “Quem tem mais peso? E menos peso?” afim de verificarmos se as crianças sabiam interpretar os dados representados nos gráficos.



Fig. 3 – Gráfico das alturas e gráfico do peso.

Para a realização do cálculo do IMC ($\text{Peso (Kg)} / \text{Altura}^2 \text{ (m)}$), as crianças utilizaram a calculadora, mas antes disso, fizemos uma breve explicação e exploração da máquina calculadora. Salienta-se que este cálculo foi realizado com a nossa ajuda, visto que as crianças não tinham a noção da operação - divisão - uma vez que o objetivo não era o desenvolvimento da capacidade de cálculo, mas sim a exploração de relações matemáticas sobre a grandeza numérica.

Após o momento do cálculo do IMC, cada criança teve de, numa pequena etiqueta com o seu respetivo nome, escrever o resultado do seu IMC e colocar essa mesma etiqueta na linha correta da tabela com os vários intervalos de valores de IMC, de forma a averiguar se estavam com baixo peso, com o peso ideal ou com peso a mais.

Tabela IMC			
Nome	Peso (Kg)	Altura (m)	IMC
			17-24.9 Baixo
			25-24.9 Peso ideal
			25-24.9 Peso muito baixo
			24-24.9 Baixo
			24-24.9 Baixo

Fig. 4 – Tabela de registo do IMC de cada criança.

Destacamos que aproximadamente 43,8% das crianças do nosso grupo apresentavam um peso saudável e que as restantes 56,3% apresentavam-se com um peso abaixo do normal. Portanto, nenhuma delas apresentou peso acima do desejável.

Na construção desses cartazes, o grupo esteve a trabalhar a recolha, a organização e análise de dados, sendo esta área de grande importância pela sua ligação ao quotidiano, proporcionando ocasiões favoráveis ao desenvolvimento numérico, bem como para a formulação de questões na interpretação dos resultados, conforme as Orientações Curriculares “Cabe ao educador partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas” (Ministério da Educação, 1997, p.73). Na realização dessa atividade, para além de estarmos a trabalhar com as crianças noções matemáticas, também trabalhamos a linguagem oral e abordagem à escrita, nos momentos em que as crianças tiveram de enunciar a sua altura e o seu peso, de construir os dois gráficos, bem como no momento do cálculo e registo do seu IMC. Deste modo, podemos verificar que “As aprendizagens matemáticas estão ligadas à linguagem porque implicam não só a apropriação do conceito, mas também a sua designação” (Ibidem, 1997, p.77).

No momento de questionamento sobre os dados dos cartazes, através das respostas dadas, foi possível averiguar que a maioria das crianças compreendeu a informação contida nos cartazes, pois conseguiram responder corretamente às questões, verificando-se que algumas crianças (Beatriz, Érica, Eurico, Inês, Juliana, Miguel, Mónica, Rafael e Tomás) conseguiram facilmente responder a essas questões, através da sua memória visual. Acrescentamos ainda, que apenas o Alex e a Bianca não conseguiram identificar e descrever posições, como por exemplo, em cima/em baixo, dentro/fora e atrás/ à frente.

Essa foi uma atividade em que as crianças demonstraram grande interesse na sua realização, pois todas elas ficaram curiosas para saber quantos centímetros tinham crescido desde o mês de setembro até ao dia 20 de abril, pois a educadora titular já tinha construído o gráfico das alturas deles, referentes ao mês de setembro e estivemos a completá-lo com as “novas” alturas. Em relação ao peso, foi interessante ouvir alguns dos comentários das crianças, pois muitas julgavam que, por exemplo, 25 quilogramas era muito peso para uma criança. Em geral, todas as crianças revelaram curiosidade em saber qual a sua altura e o seu peso. No cálculo do IMC foi notório que apenas algumas crianças (Rafael, Tomás, Beatriz, Inês, Mónica e Miguel) conseguiram encontrar os números e os símbolos corretos na

calculadora, enquanto outras (Alex, Alexandre, Bianca, Érica, Bia, Flor, Juliana, Manuel, Samuel e Tatiana) tiveram de ter apoio.

Antes da realização dessa atividade, deveríamos ter praticado exercícios mais simples, nomeadamente cálculos envolvendo apenas a adição, depois só a subtração, seguindo-se a multiplicação e, por fim a divisão, para depois ser mais fácil realizar autonomamente, o cálculo de IMC, visto que é um pouco complexo.

3.6.3.5.3. Momento de expressão motora

No dia 20 de abril de 2012, pelas 11horas, também foi realizado um momento de Expressão Motora, cujo principal objetivo era incutir bons hábitos de exercício físico. Segundo Condessa (2009, p.39)

(...) a criança apreende também um conjunto de regras e significações sociais dos seus comportamentos que lhe permite adaptar-se à sua cultura e iniciar-se numa prática desportiva, cultural e artística. Assim sendo, é inquestionável a valorização das actividades lúdicas e do brincar pela vertente pedagógica da educação física, transcendendo a simples educação do movimento para o desporto.

Recolhemos informações no PCG para o planeamento e sucesso de todas as atividades, pois tivemos em atenção as capacidades das crianças, quer a nível da execução, quer ao nível da aprendizagem. Também tentamos variar os exercícios com sequências organizadas e com situações motoras, numa perspetiva gradativa do mais simples para o mais complexo.

Para iniciarmos o aquecimento, propusemos que as crianças imaginassem que eram agricultoras e que, para iniciarem um longo dia de trabalho, teriam de preparar os seus músculos para poderem recolher os frutos das suas quintas, para isso tiveram de iniciar uma corrida lenta, mas que progressivamente foi aumentando de rapidez. De seguida, tiveram de andar de lado, saltar com os pés juntos, saltar a pé-coxinho. No decorrer das atividades, realizamos algumas com bola, nomeadamente passar a bola ao parceiro, sem a deixar cair no chão; passá-la, por cima da cabeça, para o colega que se encontrava atrás; passá-la por entre as pernas para o colega atrás; tudo isto imaginando que estavam a trabalhar na recolha de frutos com os seus colegas.



Fig. 5 – Atividades com bola.

Depois foi realizado o “*Jogo da barra e do lenço*” (adaptado), para o qual foi necessário, em primeiro lugar, formar duas equipas. A pessoa responsável pelo lenço teve de se colocar à mesma distância das duas equipas para conduzir o desenrolar de todo o jogo. As duas equipas, A e B, com igual número de participantes, identificadas com os mesmos frutos, dois a dois (construídos anteriormente por cada criança), tiveram de colocar-se atrás das cordas. A pessoa que tinha o lenço chamou os frutos, então os jogadores identificados por esses frutos tiveram de correr em direção ao lenço afim de agarrá-lo e fugir para o seu lugar, evitando que o outro colega lhe retirasse o lenço, para assim marcar 1 ponto para a sua equipa. O responsável pelo lenço também podia dizer “água”, o que significava que nenhuma criança se poderia mexer e se alguma criança passasse do limite assinalado, a sua equipa perderia 2 pontos. Se o responsável gritasse “fogo”, significava que todos os elementos de ambas as equipas poderiam ajudar o companheiro a apanhar o lenço. Nesse jogo era proibido agarrar e empurrar o colega adversário e venceu a equipa que conseguiu acarretar mais pontos.



Fig. 6 - Jogo da barra e do lenço (adaptado).

Por fim, foi realizado o relaxamento e para esse momento cada criança teve de se deitar calmamente no chão e fechar os olhos, imaginando que estava no seu momento de repouso depois de um longo dia de trabalho no campo, a pensar na quantidade de dinheiro que teriam ganho, ouvindo o som das moedas a chocar umas nas outras. De seguida, fomos chamando um a um para se levantar e formar a fila para o almoço.



Fig. 7 – Relaxamento.

Nesses momentos trabalhamos vários conceitos, tais como o equilíbrio, a coordenação, a lateralidade e as atitudes face ao trabalho em equipa, nomeadamente a aceitação, a cooperação, a participação e o respeito pelos colegas na realização dos jogos.

É de salientar que nas atividades com a bola, as crianças não demonstraram qualquer tipo de dificuldades, apenas no momento de aquecimento, reparamos que tanto a Bia, como a Juliana apresentaram dificuldades em saltar a pé-coxinho e também verificamos que o Alexandre, a Bia, a Bianca, a Juliana e o Manuel não tinham noção de lateralidade, principalmente, a noção de direita e de esquerda. E ainda, o Alex e a Bianca não tinham a noção de em cima/baixo e de atrás/à frente.

Ao longo do jogo, verificamos que as crianças compreenderam e cumpriram as regras estabelecidas, todas elas souberam identificar tanto o fruto que estavam a representar, como o fruto dos seus colegas, por exemplo, quando uma criança estava distraída, as outras começavam logo a chamar a atenção da criança que representava o fruto que fora chamado, foi curioso verificar que a Bia foi uma das crianças, que normalmente é distraída, que demonstrou mais interesse no jogo, pois sempre que era chamada a “Banana”, ela era a primeira a agarrar o lenço, ao contrário do Alexandre que estava sempre desatento quando chegava à sua vez, por isso nunca conseguiu ser o primeiro a agarrar o lenço.

Um outro aspeto relevante foi quando gritávamos “água” e nenhuma criança colocou o pé fora do limite traçado, o que reforça a ideia de que todas as crianças compreenderam muito bem as regras do jogo. É de salientar que apenas utilizamos uma vez a expressão “fogo” no final do jogo, em que os elementos de ambas as equipas tentaram apanhar o lenço.

Ao longo de todo o momento de Expressão Motora, foi satisfatório verificar que todas as crianças compreenderam e cumpriram as regras do jogo, respeitaram os colegas, esperaram pela sua vez de jogar, executaram o jogo até ao fim e aceitaram as derrotas sem frustrações.

Achamos importante prolongar essa atividade para dar tempo que todas as crianças tivessem a oportunidade de agarrar o lenço, pois para elas “agarrar” o lenço era o suficiente para ficarem mais motivadas e atentas.

A nosso ver, todo o momento de expressão motora foi desenvolvido na perfeição, não havendo qualquer situação que merecesse melhoria.

3.6.4. Estágio no Contexto Educativo do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

3.6.4.1. Caracterização da Sala de Aulas e Organização da Rotina Diária

No que diz respeito à sala do 3.º ano onde estagiamos, esta era ampla, bem arejada, com muita luminosidade natural e possuía mobiliário num estado razoável.

Na sala havia uma secretária para a professora que ficava ao lado do quadro de ardósia. Também tinha um armário metálico que se destina à arrumação de materiais, por parte da professora. No centro da sala encontravam-se 13 mesas (cada mesa era partilhada por dois alunos) dispostas por 3 filas paralelas, posicionadas de frente para o quadro. É de salientar que a última fila se destinava aos estagiários e às professoras orientadoras. No canto inferior direito da sala encontravam-se 3 mesas em “U”, viradas para um pequeno quadro de ardósia, onde se sentavam os 3 alunos do nível I.

No fundo da sala encontravam-se os cacifos dos alunos que serviam para eles arrumarem os seus manuais e outros materiais, no final de cada dia, para facilitar o trabalho das assistentes operacionais na limpeza das mesas. Ao lado desses cacifos encontravam-se duas mesas com dois computadores, os quais tinham acesso à internet.

A sala também dispunha de placares de cortiça onde eram afixados cartazes, nos quais estavam os conteúdos que iam sendo abordados ao longo dos dias. Junto aos alunos do nível I estavam afixadas as imagens e as palavras do método das 28 palavras, para que, sempre que necessário, pudessem recorrer a elas.

De acordo com Formosinho (1998, p.71), com as rotinas os alunos criem hábitos e se tornem mais autónomos, visto que

estabelece-se um fluir para o tempo diário, que, tendo flexibilidade, é estável, o que permite à criança apropriar-se desse fluir. Torna-se, portanto, autónoma. Conhece a sequência dos acontecimentos e organiza-se aí, cada vez mais independente do adulto na rotina dos seus dias.

Na sala de aula onde estagiamos existiam rotinas estabelecidas pela professora titular, que destinava diversos tempos letivos para cada área curricular, de acordo com o horário estabelecido. Mas salienta-se que, sempre que necessário, ocorriam alterações, para colmatar as dúvidas e as dificuldades dos alunos. Neste horário estavam integrados dois blocos de 45 minutos, por semana, de Educação Física e de Inglês, com professores especializados na área.

Em suma, a rotina diária estabelecida era a seguinte:

- 9 h – Chegada dos alunos à escola:
- 9h10m – Atividades planejadas pela professora.
- 10h30m – Intervalo.
- 11h – Regresso do intervalo/Continuação das atividades propostas.
- 12h30m – Almoço.
- 13h30m – Atividades planejadas pela professora.
- 14h55m – Arrumação da sala de aula.
- 15h ou 15h45m– Saída.

3.6.4.2. Caracterização dos alunos

Para a caracterização da turma foi necessário recorrer ao PCT, ao diálogo com a professora titular e aos dados recolhidos e avaliados nas várias intervenções, que os elementos do nosso núcleo de estágio realizaram.

A turma era constituída por 18 alunos, dos quais 8 eram do sexo masculino e 10 eram do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos. É de salientar que a turma encontrava-se dividida em dois grupos, sendo eles: um grupo de 3 alunos do nível I (Cristina, Juliana e Valter) e um grupo de 15 alunos do nível do 3º ano (Beatriz, Bruno, David, Henrique, Francisco, Inês, Isabel, Joana, Piedade, Maria, Laura, Mariana, Miguel, Rafael e Rodrigo).

A turma, de um modo geral, apresentava um bom comportamento, apenas em momentos de realização de trabalhos de grupo, a turma ficava mais agitada, havendo, por vezes, conversas paralelas entre os alunos, não relacionadas com a temática.

Os alunos que se encontravam no nível I (Cristina, Juliana e Valter) demonstravam, ainda, muitas dificuldades, por isso necessitavam de apoio individual e sistemático em todas as áreas curriculares, de modo a colmatar as dificuldades que apresentavam. É de salientar que esses três alunos continuaram a ter momentos de ensino individual com a professora de ensino especial. Ao nível do Português, esses alunos apresentavam algumas dificuldades em articular corretamente as palavras e a expressarem-se, por isso continuaram a trabalhar segundo o método das 28 palavras. Na área da Matemática, dos três alunos mencionados anteriormente, a Cristina era a que apresentava mais dificuldades, uma vez que apenas conseguia realizar operações até ao número 20 e fazer associações muito simples, enquanto a Juliana e o Valter conseguiam realizar operações um pouco mais complexas e contavam até ao número 50.

Perante as atividades da área do Estudo do Meio, esses três alunos demonstravam interesse em aprender algo de novo, bem como em relatar experiências vividas.

É de salientar que esses três alunos necessitavam de ser estimulados, dando-lhes, sempre que necessário, reforço positivo, pois esta estratégia era essencial para manter a atenção e a motivação nas atividades desenvolvidas.

Dos restantes 15 alunos que se encontravam no nível do 3.º ano, saliento que a Beatriz, o David, o Henrique, a Inês e o Rodrigo eram alunos que apresentavam um nível de desenvolvimento cognitivo bastante satisfatório, enquanto os restantes alunos acompanhavam, satisfatoriamente, as aprendizagens realizadas. Desse grupo, destaco que o Francisco, a Piedade, o Miguel e o Rafael eram aqueles que apresentavam um ritmo de trabalho mais lento, por isso tornava-se necessário, sempre que possível, dar-lhes um apoio individualizado.

Na área de Português, verificamos que, na generalidade, os alunos do nível do 3.º ano, eram capazes de ler e escrever as mais variadas palavras, conseguiam interpretar vários tipos de texto e escrever pequenos textos. É de salientar que o Bruno ainda apresentava algumas dificuldades em articular corretamente algumas palavras e a expressar-se, pois era uma criança vinda do estrangeiro. Na área da Matemática, os alunos encontravam-se praticamente todos no mesmo patamar, ou seja, compreendiam e aplicavam os conteúdos relativos ao 2.º ano de escolaridade, também conseguiam captar e relacionar os novos conteúdos com as suas aprendizagens anteriores, realçamos apenas que a Piedade, a Isabel, o Rafael e a Mariana, ainda apresentavam algumas dificuldades nas situações matemáticas que requeriam raciocínio lógico. Por outro lado, o Bruno demonstrou um bom raciocínio matemático, bem como articulava as novas aprendizagens com os conteúdos aprendidos anteriormente.

Na área do Estudo do Meio, ao longo das novas aprendizagens, os alunos demonstraram-se interessados e motivados por conhecer novas coisas, revelaram desejo de saber (por exemplo: questionando o porquê das coisas), interesse em observar e manipular os objetos, em relatar acontecimentos vividos, como também em conhecer e aprofundar conceitos científicos.

Relativamente à área das expressões artísticas (expressão plástica, expressão musical e expressão dramática), todos os alunos revelaram interesse em realizar atividades relacionadas com essa área.

Em síntese, foi fundamental conhecermos bem a turma, uma vez que este conhecimento nos serviu de base e apoio para escolhermos as atividades a desenvolver com a turma, tendo em atenção as necessidades, as limitações e as potencialidades de cada criança,

pois é essencial que as atividades, escolhidas por nós, incentive os alunos, para que possam adquirir mais conhecimentos e alargar os seus horizontes.

3.6.4.3. O Recurso aos Modelos e Métodos Curriculares no nosso Contexto

Para se realizar uma boa prática educativa, nós professores não nos podemos restringir a apenas uma metodologia, uma vez que assim seria difícil ir ao encontro das dificuldades, necessidades e interesses dos alunos, por isso a utilização de um ou mais modelos por parte do professor constitui uma ferramenta essencial para planear as suas atividades e estratégias, de modo a que todos os alunos consigam realizar as aprendizagens planeadas.

É de realçar que na Educação Básica não existe apenas um modelo, mas sim a conjugação de vários modelos. Os modelos são um meio que facilitam a construção articulada do saber, trabalhando as várias áreas curriculares de forma interligada. Assim, os diferentes modelos possibilitam uma pedagogia diferenciada de modo que cada aluno possa tirar proveito do processo educativo desenvolvido com a turma.

Ao longo das nossas intervenções, utilizámos diferentes modelos de acordo com os objetivos delineados. É de salientar que, durante as primeiras intervenções, nos identificamos mais com o modelo socio construtivista, segundo o qual “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” (Barreira e Moreira, 2004, p.19).

Existem vários métodos de trabalho. O método é o “modo de gestão da rede de relações que se estabelece entre o formador, o formando e o saber no seio de uma situação de formação” (Pinheiro e Ramos, 1998, p.25) e “define-se pela forma de actuação do professor na organização do processo de ensino-aprendizagem, tendo como principal finalidade guiar a instrução dos alunos de acordo com os recursos e propósitos definidos no âmbito das estratégias” (Pacheco, 1999, p.160). Nas nossas intervenções, trabalhámos segundo os métodos interativos, pois estes

(...) são métodos de discussão e debate em grupos na base de grupos pequenos em que se tenta promover um intercâmbio de ideias e de opiniões, de que são exemplos a discussão na turma, a discussão em pequenos grupos, os projectos em grupo, etc. No que se refere à discussão, ela pode ser orientada, aberta ou livre conforme a organização. Uma das modalidades dos métodos interactivos é o método do questionamento “em que o professor suscita a intervenção dos alunos, verifica a compreensão e explora os conhecimentos já adquiridos de modo a situar o desconhecido no conhecido” (Ibidem, 1999, p.166).

E segundo os métodos ativos, pois estes são métodos “em que o educando é o agente voluntário activo e consciente da sua própria educação” (Pinheiro e Ramos, 1998, p.34).

Trabalhámos de acordo com o modelo e os métodos mencionados anteriormente, pois apostamos na interação aluno-aluno, aluno-professor e professor-aluno, tivemos em conta o ritmo de aprendizagem de cada aluno, bem como, tentámos que eles compreendessem o que lhes era transmitido e/ou pedido acerca de determinado conteúdo. Por exemplo, nas atividades de Estudo Meio, nomeadamente nas aprendizagens sobre o sistema digestivo, os alunos expuseram os seus conhecimentos aos colegas e também responderam a questões colocadas pela estagiária. Portanto, as atividades desenvolvidas deverão colmatar as dificuldades dos alunos, as suas necessidades e/ou responder aos seus interesses e à sua motivação, aumentando a autonomia e a construção progressiva de cada aluno.

3.6.4.4. Processo de Estágio – da Planificação à Prática Pedagógica

Tal como aconteceu no ponto anterior, relativo ao estágio realizado no Pré-Escolar, iremos apresentar novamente um quadro onde estarão presentes a data da intervenção e as áreas curriculares das atividades abordadas com a turma do 3.º ano, com a qual realizamos o estágio, no âmbito da disciplina de PES II.

Destacamos que posteriormente serão apresentadas e analisadas, com algumas sugestões de melhoramento, apenas as atividades da área curricular que se encontra assinalada com uma cor diferente. É de referir que para um melhor esclarecimento, será apresentado um quadro geral de planificação do estágio no 1.º CEB (Anexo 15), o qual contempla todas as atividades desenvolvidas ao longo do estágio e a sequência didática (Anexo 7) dessa mesma intervenção, que poderá ser analisada na sua íntegra.

Quadro 2 - Atividades de Estágio – 1.º CEB

	Data	Áreas curriculares						
		Formação Pessoal e Social	Português	Matemática	Estudo do Meio	Expressões Artísticas		
						Expressão Plástica	Expressão Dramática	Expressão Musical
1ª Intervenção	30/02/2012		X	X	X			
	9/02/2012	X	X	X				X
	08/02/2012			X	X			
2ª Intervenção	29/02/2012		X	X	X			
	30/02/2012	X	X	X				X
	31/02/2012			X	X			
3ª Intervenção	19/02/2012		X	X	X			
	20/02/2012		X	X			X	
	21/02/2012		X	X	X	X		
	23/02/2012		X	X	X			
	24/02/2012		X	X	X			

Observação: Desenvolvimento do quadro no anexo 15 - Quadro geral de planificação do estágio no 1.º CEB.

3.6.4.5. Apresentação e Análise das Atividades Desenvolvidas no Âmbito do Tema

Destacamos que as atividades, que propomos analisar, foram atividades desenvolvidas no dia 29 de outubro de 2012, no momento em que estavam a ser trabalhados conteúdos relativos à área do Estudo do Meio, em que a competência científica e tecnológica que propusemos desenvolver nos alunos foi “Mobilizar conhecimentos, processos e ferramentas de âmbito científico e tecnológico com vista à explicação de fenómenos físicos, químicos, biológicos e geológicos” (Alonso, *et al.*, 2011, p.79).

É de referir que iniciamos a nossa aula com o registo do sumário de Estudo do Meio, no caderno dos alunos, sendo ele: Importância da realização de uma alimentação equilibrada; Sistema digestivo.

Sabe-se que a forma pela qual a informação é transmitida é muito importante para a aprendizagem, sendo fundamental diversificar estratégias para que os alunos despertem o interesse de saber mais sobre as temáticas a serem transmitidas, por isso achamos pertinente criar um power point e um cartaz de modo a cativar a atenção dos alunos.

3.6.4.5.1. Apresentação em *Power Point*: “Uma boa Alimentação!!!”

Relativamente ao *power point*, é de referir que é uma boa ferramenta de apresentação e também despertam a atenção e curiosidade dos alunos. Além disso, este momento de apresentação foi um momento de descontração e ao mesmo tempo não deixou de ser um momento onde foi promovido o conhecimento, por isso pode-se afirmar que a apresentação em *power point* é fundamental para estimular a observação, bem como a criação de pequenos debates.

Acrescentamos ainda que achamos pertinente utilizar o *power point*, visto que esse tipo de apresentação “interessam vivamente os alunos, já pela novidade de apresentação da lição, já pela dimensão, colorido e movimento que alguns comportam, e todos sabemos quanto representa para o rendimento de uma aula o interesse que desperta nos alunos essa aula” (Queirós, 1967, p.11).

O *power point* apresentado intitulava-se “Uma boa alimentação !!!”, a partir do qual relembramos a importância de realizarmos uma alimentação variada e equilibrada, exemplificando com a roda dos alimentos, também foram explanadas algumas ideias de atitudes e comportamentos que deveremos ter para cuidarmos da nossa saúde. Ao longo desse momento, os alunos tiveram a oportunidade de intervir, expondo os conhecimentos e experiências por eles vividas.

Com a apresentação desse power point, fizemos uma ponte de ligação para iniciar a explicação do sistema digestivo.



Fig. 8 – Power point: “Uma boa alimentação!!!”

Durante a atividade, foi satisfatório verificar que a maioria dos alunos reconheceu que devemos: beber água e sumos naturais, comer em quantidades moderadas, comer um pouco de tudo sem exagerar nas gorduras e nos açúcares. Também foi possível verificar que todos os alunos, mesmo os do nível I, foram capazes de reconhecer a sensação de fome, de enfartamento e de satisfação.

Para que essa atividade fosse mais produtiva por parte dos alunos, achámos que deveriam ser eles, em pequenos grupos, a elaborar um *power point* sobre essa mesma temática, uma vez que esse conteúdo é abordado ao longo de todos os anos letivos, assim seria mais original, podendo até serem, posteriormente, compilados num só *power point* para que ficassem registadas as diversas ideias de todos os alunos num trabalho único e completo.

3.6.4.5.2. Elaboração de Cartaz e Sebenta do “Sistema Digestivo”

O sistema digestivo foi explicado através de um cartaz e é de salientar que o nosso principal objetivo era deixar um registo do conteúdo abordado e trabalhado na sala de aula para que, sempre que necessário, os alunos pudessem recorrer às informações esplanadas, pois segundo Antão (2001, p.40) “A exposição desses trabalhos pode revelar-se um óptimo estímulo para os alunos que vêm assim compensadas as suas dificuldades de expressão verbal e sentindo-se instigados ao aprofundamento dos assuntos em estudo”.

Destacamos que ao longo da construção desse cartaz, preocupamo-nos com a estética e apresentação do mesmo, uma vez que existem regras essenciais para que um cartaz seja apelativo e eficaz na transmissão de informação.

Como já foi referido, o sistema digestivo foi explicado através de um cartaz, no qual se encontrava uma imagem de uma menina nua, onde foram afixados os órgãos que fazem parte do sistema digestivo. Para completar o cartaz, também foram colocadas umas etiquetas, nas quais se encontrava o nome do respetivo órgão e a sua principal função. Para uma melhor compreensão, realizamos duas vezes a explicação do sistema digestivo, uma durante a afixação dos órgãos e das etiquetas e, a outra, após o cartaz estar todo completo.

Após serem feitas as explicações sobre o sistema digestivo, foi dado algum tempo para que os alunos expusessem as suas dúvidas.

Posteriormente, distribuímos pelos alunos uma sebenta intitulada “Sebenta do Sistema Digestivo”, a qual continha partes informativas e partes de realização de atividades. As atividades foram sobretudo para completar frases; completar a imagem com o nome dos órgãos do sistema digestivo; completar um esquema alusivo ao percurso que os alimentos fazem no nosso corpo; ligar corretamente informações; verificar se as afirmações eram verdadeiras ou falsas e completar um pequeno texto. Também construámos uma sebenta para os alunos do nível I, sendo essa com um grau de dificuldade mais baixo, pois tivemos em conta as dificuldades desses alunos. As sebentas foram preenchidas pelos alunos de modo faseado, ou seja, demos pequenos intervalos de tempo para irem preenchendo os vários tópicos para que depois pudéssemos realizar a correção deste mesmo tópico, em grande grupo, utilizando acetatos.



Fig. 9 – Cartaz representativo do Sistema Digestivo e Sebenta do Sistema Digestivo.

Salientamos que foi notória a satisfação e motivação dos alunos ao participarem na construção e preenchimento do cartaz, porque estavam a por em prática as aprendizagens anteriormente realizadas, ou seja, estavam a sintetizar os seus conhecimentos acerca de

determinado conteúdo e, como refere Proença (1990, p.109), “A participação dos alunos na elaboração de cartazes sobre determinados temas é uma actividade extremamente motivadora e com imensas aplicações no ensino”.

Durante o momento de explicação do sistema digestivo e do preenchimento da sebenta, todos os alunos reconheceram a boca e apenas alguns alunos (Bruno, Cristina, Francisco, Juliana, Piedade, Rafael e Valter) não reconheceram o esófago, o fígado, o intestino delgado e o intestino grosso. Também foi possível verificar que apenas a Cristina e a Juliana não identificaram o estômago, vários alunos (Beatriz, Bruno, Cristina, Francisco, Inês, Juliana, Piedade, Miguel, Rafael e Valter) não reconheceram o reto e outros (Cristina, Juliana e Valter), não reconheceram o ânus.

Ainda constatamos, que a maioria dos alunos (Beatriz, Bruno, David, Francisco, Henrique, Inês, Isabel, Joana, Laura, Maria, Mariana, Miguel e Rodrigo) identificou a função dos dentes, da língua e do intestino grosso, como também alguns alunos (Beatriz, Bruno, David, Henrique, Inês, Isabel, Joana, Laura, Maria, Miguel e Rodrigo) identificaram a função do estômago. Também verificamos que o Bruno, o David, o Henrique, a Inês, a Isabel, a Joana, a Laura, a Maria, o Miguel e o Rodrigo foram capazes de identificar a função do intestino delgado. É de salientar que nenhum aluno identificou a função da vesícula biliar e do pâncreas, que apenas o Bruno, a Cristina, a Piedade e o Rafael não legendaram corretamente os órgãos que pertencem ao sistema digestivo, apesar de haver um cartaz, afixado na sala, para ser consultado sempre que surgisse dúvidas, por isso esses alunos não conseguiram completar a legenda, talvez, por distração.

Na área curricular do Estudo do Meio, foi possível avaliar a meta “O aluno sistematiza as modificações ocorridas no seu corpo, explicando as funções principais de órgãos constituintes, bem como as funções vitais de sistemas humanos, e relaciona características fisionómicas de membros da mesma família (Meta final 20)”, verificando-se que a maioria dos alunos (Beatriz, David, Francisco, Henrique, Inês, Isabel, Joana, Laura, Maria, Mariana e Rodrigo) a atingiu com facilidade, enquanto que os restantes alunos (Bruno, Cristina, Juliana, Piedade, Miguel, Rafael e Valter) não conseguiram atingi-la.

Para a melhoria dessas atividades, proponhamos que essas fossem realizadas num intervalo de tempo mais alargado, pois 45 minutos foi pouco tempo para realizar todas essas explicações, uma vez que o sistema digestivo é um pouco complexo.

Apesar de alguns alunos terem apresentado dificuldades no preenchimento da sebenta, a nosso ver, esta atividade foi muito útil para colmatar as dúvidas dos alunos.

Considerações Finais

A elaboração desse relatório de estágio possibilitou a tomada de consciência das situações vividas nas práticas pedagógicas, relativas à temática que nos propusemos desenvolver - *Hábitos de Vida Saudáveis e Atividade Física em Contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, bem como reformular os aspetos menos bons das práticas pedagógicas.

Segundo Carvalho (2006, p.30) “(...) o conhecimento é importante, mas para haver mudanças para comportamentos mais saudáveis, é necessário ter em conta os contextos específicos das pessoas”. Por isso, achamos pertinente realizar o estudo de caso no contexto de estágio para ficarmos a conhecer e perceber os hábitos de vida dos EE e das crianças envolvidas nas nossas práticas. Nesse estudo, a importância da alimentação saudável e da prática de AF foi reforçada pelos EE, alunos e cooperantes. Contudo, reconhecemos que as conclusões não são possíveis de generalizar devido ao reduzido número de participantes no estudo (72 participantes).

É importante salientar que apesar de se tratar de um estudo de caso, sem a possibilidade de estabelecer generalizações, julgamos ter alcançado os objetivos que nos propusemos atingir. Ainda, verificamos que a combinação dos vários dados recolhidos permitiu-nos concluir que todos os intervenientes do estudo de caso (EE, crianças, educadora e professora cooperantes) consideraram que os hábitos de vida saudáveis são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças.

A partir dos dados analisados, podemos destacar que a EF escolar é uma área curricular a que os EE, educadora e professora atribuem uma grande importância para a promoção de hábitos de vida saudáveis, ressaltando o seu caráter interdisciplinar. Para além disso, os EE afirmaram que essa área curricular é essencial, no desenvolvimento da criança, quer motor, quer social, faz bem à saúde e possibilita a prática de desporto.

Também constatamos que tanto a educadora/professora como os EE preocupam-se com os hábitos alimentares das crianças, tentando inculcar-lhes bons hábitos para que sejam, futuramente, crianças saudáveis, pois, como é sabido, será importante atuar, desde tenra idade, no sentido de as crianças adotarem comportamentos saudáveis que sejam mantidos ao longo das suas vidas.

É de referir que a escola é o local privilegiado à intervenção do sedentarismo e da má nutrição das crianças, daí a necessidade de os educadores/professores desempenharem um papel motivador.

No respeitante ao processo de estágio, podemos afirmar que esse foi essencial na nossa formação, uma vez que possibilitou o contato direto com a realidade da vida escolar e, ainda, permitiu a troca de experiências enriquecedoras entre as pessoas envolvidas nesse processo, tais como a educadora e professora cooperantes, as crianças, as assistentes operacionais, os estagiários e a orientadora da universidade, pois cada um deles contribuiu para que o processo de estágio decorresse como o previsto.

Importa destacar que o estágio, para além do desenvolvimento profissional possibilitou um desenvolvimento pessoal (a nível de conhecimentos, através das diversas pesquisas efetuadas para a fundamentação das nossas ações), ou seja, desenvolvemos competências fundamentais para o exercício da profissão docente. Assim sendo, o estágio foi uma experiência gratificante e significativa, visto que, como já foi mencionado, nos permitiu o contato direto com a realidade educativa e nos possibilitou o envolvimento, por completo, com as crianças. Acima de tudo, foi interessante vermos o nosso envolvimento em ações como o planejar, o projetar, o agir, o refletir e o avaliar de acordo com as evidências que foram surgindo.

As escolas que nos acolheram ficarão para sempre na nossa memória, uma vez que foi o espaço onde vivenciamos momentos de angústia e de felicidade, bem como aprendizagens significativas para a nossa formação profissional e pessoal, também possibilitou a tomada de consciência do que é ser, realmente, um educador/professor.

Ao longo da elaboração desse relatório de estágio tivemos algumas limitações e dificuldades, nomeadamente, a gestão do tempo disponibilizado para a elaboração desse relatório e a falta de experiência na elaboração de estudos.

Por fim, não nos podemos esquecer de salientar que estamos satisfeitos com todo o processo de formação que alcançamos no curso de Licenciatura em Educação Básica e no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCEB, na Universidade dos Açores.

Referências Bibliográficas

1. Albuquerque, A., *et al.* (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 Carvalho, G., Pereira, B., Silva, A. (2012). *Atividade Física, Saúde e Lazer: O Valor formativo do jogo e da brincadeira.* (pp.169-179). Minho: Instituto de Estudos da Criança;
2. Alarcão, I., Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem.* Coimbra: Livraria Almedina. 2ª Edição;
3. Alonso, L., *et al.* (2011). *Currículo Regional da Educação Básica. Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores.* Açores: Secretaria Regional da Educação e Formação – Direção Regional da Educação e Formação;
4. Amos, W., Orem, R. (1968). *Mestres, Alunos e Disciplina.* Porto: Livraria Civilização;
5. Antão, J. (2001). *Comunicação na sala de aula.* Porto: Edições ASA;
6. Arends, R. (1999). *Aprender a Ensinar.* Lisboa: McGraw-Hill;
7. Azevedo, A., *et al.* (2009). Recreios escolares: Comparação das áreas e tipos de equipamentos em função da obesidade. In Barreiros, J., Rodrigues, L., Saraiva, L., Vasconcelos, O. (2009). *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança II.* (pp.217-224). Viana do Castelo: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo;
8. Azevedo, M. (2010). Virtudes da Convivência para a Educação. In Medeiros, E. (2010). *A Educação como Projecto – Desafios de Cidadania.* Lisboa: Instituto Piaget;
9. Bach, P. (1991). *O Prazer na Escrita.* Porto: Edições ASA;
10. Barbosa, E., *et al.* (1999). Processos de planificação do ensino na formação inicial. *Revista Arquipélago*, 2, pp.115-152;
11. Barreira, A., Moreira, M. (2004). *Pedagogia das competências – da teoria à prática.* Edições ASA;
12. Batalha, A., *et al.* (2012). Dança e Controlo da Obesidade: Via de Acesso à Vida Saudável. In Carvalho, *et al.* (2012). *Atividade Física, Saúde e Lazer – O Valor formativo do jogo e da brincadeira.* (pp.279-286). Minho: Instituto de Estudos da Criança;
13. Batista, M., *et al.* (2010). Conhecimentos e Práticas Aplicadas por Professores de Educação Física do Ensino Fundamental sobre Obesidade, Nutrição e Atividade

- Física. In Barros, P., Carvalho, J., Reis, R. (2010). *Educação Física, lazer e saúde: desafios e novas perspectivas*. (pp.159-169). Curitiba: Editora Universitária Champagnat;
14. Batista, M., Nunes, C. (2012). A Influência da Prática de Atividades Físicas de Enriquecimento Curricular no Desenvolvimento de Capacidades Coordenativas nas Crianças do Pré-Escolar. In Carvalho, *et al.* (2012). *Atividade Física, Saúde e Lazer – O Valor formativo do jogo e da brincadeira*. (pp.73-79). Minho: Instituto de Estudos da Criança;
 15. Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva;
 16. Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora;
 17. Brandão, S., *et al.* (2012). Currículo Oculto e Género – Suas Representações nas Concepções de Docentes de Atividade Física e Desportiva. In Carvalho, G., *et al.* (2012). *Atividade Física, Saúde e Lazer – O Valor formativo do jogo e da brincadeira*. (pp.215-225). Minho: Instituto de Estudos da Criança;
 18. Capucha, L. (2008). *Planeamento e avaliação de Projectos – Guião Prático*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular;
 19. Carmo, H., Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta;
 20. Carrondo, E. (2000). Promoção da Saúde – Serviços de Saúde Promotores de Saúde: Dimensão Administrativa. In Precioso, J., *et al.* (2000). *Educação para a Saúde*. (pp.89-95). Braga: Universidade do Minho;
 21. Carvalhal, M. (2008). O Papel da Actividade Física no Combate à Obesidade. In Carvalho, G., Pereira, B. (2008). *Actividade Física, Saúde e Lazer – Modelos de Análise e Intervenção*. (pp.287-297). Lisboa: Lidel;
 22. Carvalho, G., (2006). Criação de Ambientes Favoráveis para a Promoção de Estilos de Vida Saudáveis. In Carvalho, G., Pereira, B. (2006). *Actividade Física, Saúde e Lazer – A Infância e Estilos de Vida Saudáveis*. (pp.19-37). Lisboa: Lidel;
 23. Carvalho, L., *et al.* (2001). *A Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico na Região Autónoma dos Açores*. Açores: Direcção Regional da Educação Física e Desporto;

24. Castro, G. (2009). Imaginando, Imaginando, Cá Vamos Brincando. In Condessa, I. (2009). *(Re) Aprender a Brincar: da especificidade à diversidade*. (pp.95-102) Açores: Universidade dos Açores;
25. Condessa, I. (2006a). O Movimento Criativo. In Castro, G., Carvalho, M. (2006). *A Criatividade na Educação*. (pp.37-52). Ponta Delgada: Universidade dos Açores;
26. Condessa, I. (2006b). *Os Ambientes Facilitadores de Aprendizagem na Educação Física Infantil*. Revista Cinergis, vol.7, nº2 (jan./jun.), pp.9-28. Santa Cruz do Sul: Editora da UNISC;
27. Condessa, I. (2008). A Actividade Física Curricular e Extracurricular nas Escolas do 1.º Ciclo de Ponta Delgada. In Carvalho, G., Pereira, B. (2008). *Actividade Física, Saúde e Lazer – Modelos de Análise e Intervenção*. (pp.347-358). Lisboa: Lidel;
28. Condessa, I. (2009). A Educação Física na Infância. Aprender: a Brincar e a Praticar. In Condessa, I. (2009). *(Re) Aprender a Brincar: Da Especificidade à Diversidade*. (pp.37-49). Ponta Delgada: Universidade dos Açores;
29. Condessa, I. (2012). Marcas da Cultura Regional Açoriana no Currículo da EF do Ensino Básico. In Carvalho, G., Pereira, B., Silva, A., (2012). *Actividade Física, Saúde e Lazer – O Valor formativo do jogo e da brincadeira*. (pp.105-115) Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança;
30. Conselho Nacional de Alimentação e Nutrição. (1997). *Recomendações para a Educação Alimentar da População Portuguesa*;
31. Costa, P., *et al.* (2008). O papel da prática desportiva na promoção do espírito desportivo. Estudo realizado com crianças e jovens praticantes e não praticantes de actividades desportivas. In Carvalho, G., Pereira, B. (2008). *Actividade Física, Saúde e Lazer – Modelos de Análise e Intervenção*. (pp.431-449). Lisboa: Lidel;
32. Cunha, A. (2010). Educação Física/Desporto e a Construção da Personalidade: um olhar a partir de Soren Kierkegaard. In Barros, P., Carvalho, J., Reis, R. (2010). *Educação Física, lazer e saúde: desafios e novas perspectivas*. (pp.87-94). Curitiba: Editora Universitária Champagnat;
33. Cunha, M. (2004). *A Imagem Corporal – Uma Abordagem Sociológica à Importância do Corpo e da Magreza para as Adolescentes*. Azeitão: Autonomia 27;
34. Devís, J. (2000). *Actividad física, deporte y salud*. Barcelona: Inde Publicaciones;

35. Dias, J. (2010). A Cidadania Terrestre e a Família e Dignidade Humanas. In Medeiros, E. (2010). *A Educação como Projecto – Desafios de Cidadania*. Lisboa: Instituto Piaget;
36. Diogo, A. (2008). *Investimento das Famílias nas Escolas: Dinâmicas Familiares e Contexto Escolar Local*. Lisboa: Celta Editora.
37. Esteve, J. (1991). Mudanças sociais e função docente. In Nóvoa, A. (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora;
38. Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora;
39. Fernandes, S., Pereira, B. (2006). A prática Desportiva dos Jovens e a sua Importância na Aquisição de Hábitos de Vida Saudáveis. In Carvalho, G., Pereira, B. (2006). *Actividade Física, Saúde e Lazer – A Infância e Estilos de Vida Saudáveis*. (pp. 39-48). Lisboa: Lidel;
40. Flores, M., Pacheco, J. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora;
41. Formosinho, J., Spodek, B., Lino, D., Brown, P., Niza, S. (1998). *Modelos curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora, 2ª edição;
42. Freitas, C. (2000). Escola Saudável para Crescer em Saúde. In Precioso, J., et al. (2000). *Educação para a Saúde*. (pp.65-71). Braga: Universidade do Minho;
43. Gonçalves, A., et al. (2010). Perfil locomotor de Crianças em Diversos Estados Nutricionais. In Barros, P., Carvalho, J., Reis, R. (2010). *Educação Física, lazer e saúde: desafios e novas perspectivas*. (pp.171-181). Curitiba: Editora Universitária Champagnat;
44. Gonçalves, J., et al. (2012). Comportamento Alimentar na Escola: Estudo com Crianças e Adolescentes dos 10 aos 15 Anos. In Carvalho, G., Pereira, B., Silva, A. (2012). *Atividade Física, Saúde e Lazer – O Valor formativo do jogo e da brincadeira*. (pp.241-253). Minho: Instituto de Estudos da Criança;
45. Hill, A., Hill, M. (2000). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo;
46. Hohmann, M., Weikart, D. (2004). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa;
47. Leite, C., et al., (2001). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma – Conhecer, gerir e avaliar*. Porto: Edições ASA. 5ª Edição;

48. Lisboa, J. (2005). Reflectindo sobre a Formação. In Alonso, L., Roldão, M. (2005). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina, SA;
49. Lopes, L., et al. (2012). A Importância do Recreio Escolar na Atividade Física das Crianças. In Carvalho, G., Condessa, I., Pereira, B. (2012). *Atividade Física, Saúde e Lazer: Educar e Formar*. (pp.65-79). Minho: Instituto de Estudos da Criança;
50. Lopes, V. (2008). Estabilidade e Mudança na Actividade Física. A Problemática do Tracking. In Carvalho, G., Pereira, B. (2008). *Actividade Física, Saúde e Lazer – Modelos de Análise e Intervenção*. (pp.125-139). Lisboa: Lidel;
51. Lopes, V., Maia, J. (2002). *Estudo do crescimento somático, aptidão física, actividade física e capacidade de coordenação corporal de crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico da Região Autónoma dos Açores*. Direcção Regional de Educação Física e Desporto da Região Autónoma dos Açores, Direcção Regional da Ciência e Tecnologia. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto;
52. Loureiro, I. (1999). A Importância da Educação Alimentar na Escola. In Loureiro, I., Matos, M., Sardinha, L. (1999). *Promoção da Saúde: Modelos e Práticas de Intervenção nos Âmbitos da Actividade Física, Nutrição e Tabagismo*. (57-84). Lisboa: Edições FMH;
53. Lucas, M., et al. (2012). Desporto Escolar: Uma Construção a Partir dos Valores. In Carvalho, G., Pereira, B., Silva, A. (2012). *Atividade Física, Saúde e Lazer – O Valor formativo do jogo e da brincadeira*. (pp.153-165). Minho: Instituto de Estudos da Criança;
54. Magalhães, O. (2007). A Especificidade do Currículo nos Processos de Monodocência do 1.º Ciclo do Ensino Básico. In Leite, C., Lopes, A., (2007). *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Porto: Edições ASA. 1ª Edição;
55. Marques, A. (2012). O Jogo de Atividade nos Recreios Escolares. In Carvalho, G., Condessa, I., Pereira, B. (2012). *Atividade Física, Saúde e Lazer: Educar e Formar*. (pp.81-91). Minho: Instituto de Estudos da Criança;
56. Medeiros, E. (2005). *A Filosofia como Centro do Currículo na Educação ao Longo da Vida*. Lisboa: Instituto de Piaget;
57. Medeiros, T., Morais, F. (2007). *Desenvolvimento Profissional do Professor: A Chave do Problema?*. Ponta Delgada: Nova Gráfica;

58. Méndez, J. (2001). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Edições ASA;
59. Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa;
60. Ministério da Educação, (2009). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Direção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular;
61. Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo*. 4ª Edição;
62. Moreira, J. (2007). Modelos de Formação Inicial de Professores de Ciências Naturais – Um estudo a partir dos discursos sobre as práticas dos formadores. In Leite, C., Lopes, A. (2007). *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Porto: Edições ASA;
63. Mota, J. (2000). Saúde e Desporto. In Precioso, J., et al. (2000). *Educação para a Saúde*. (357-360). Braga: Universidade do Minho;
64. Mota, J., Sallis, J. (2002). *Actividade Física e Saúde – Factores de Influência da Actividade Física nas Crianças e nos Adolescentes*. Porto: Campo das Letras;
65. Moreira, P., et al. (2008). *Carta da Condição Física dos Cidadãos da Região Autónoma dos Açores*. Porto: Centro de Investigação em Actividade, Saúde e Lazer;
66. Mourão-Carvalho, I., et al. (2012). Alteração de Hábitos Alimentares e de Atividades de Tempo Livre na Transição do 1.º para o 2.º Ciclo do Ensino Básico. In Carvalho, G., Condessa, I., Pereira, B. (2012). *Actividade Física, Saúde e Lazer: Educar e Formar*. (pp.33-43). Minho: Instituto de Estudos da Criança;
67. Navarro, M. (2000). Educar para a Saúde ou para a Vida? - Conceitos e Fundamentos para Novas Práticas. In Precioso, J., et al. (2000). *Educação para a Saúde*. (13-28). Braga: Universidade do Minho;
68. Neto, C. (2008). Actividade Física da Criança e do Jovem e Independência de Mobilidade no Meio Urbano. In Carvalho, G., Pereira, B. (2008). *Actividade Física, Saúde e Lazer – Modelos de Análise e Intervenção*. (pp.15-34). Lisboa: Lidel;
69. Neto, C. (2009). A Importância do Brincar no Desenvolvimento da Criança: uma Perspectiva Ecológica. In Condessa, I. (2009). *(Re) Aprender a Brincar – Da Especificidade à Diversidade*. (pp.19-35). Ponta Delgada: Universidade dos Açores;
70. Nova, E. (1997). *Avaliação dos Alunos: Problemas e Soluções*. Lisboa: Texto Editora;
71. Nóvoa, A. (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora;
72. Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa;

73. Pacheco, J. (org.) (1999). *Componentes do Processo de Desenvolvimento do Currículo*;
74. Pais, A., Monteiro, M. (2002). *Avaliação: Uma Prática Diária*. Lisboa: Editorial Presença. 2ª Edição;
75. Patrício, M. (1990). *A Formação de Professores à Luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Texto Editora. 3ª Edição;
76. Patrício, M. (2009). Filosofia do Currículo e Formação de Professores – Uma Reflexão. In Medeiros, E. (2009). *Educação, Cultura(s) e Cidadania*. Porto: Edições Afrontamento;
77. Patrício, M. (2010). Ontologia da Educação e Ontologia da Cidadania: Axiologia dos Desafios da Relação. In Medeiros, E. (2010). *A Educação como Projecto – Desafios de Cidadania*. Lisboa: Instituto Piaget;
78. Paulo, R., et al. (2012). Efeitos da Atividade Física e Desportiva Extracurricular na Aptidão Física, na Composição Corporal e nos Parâmetros Fisiológicos, dos Alunos do Ensino Secundário do Concelho de Castelo Branco. In Carvalho, G., Pereira, B., Silva, A. (2012). *Atividade Física, Saúde e Lazer – O Valor formativo do jogo e da brincadeira*. (pp.255-263). Minho: Instituto de Estudos da Criança;
79. Pereira, A. (2006). Avaliação da Aptidão Física e da Actividade Física Associada à Saúde em Crianças de 10 anos de Idade. In Carvalho, G., Pereira, B. (2006). *Actividade Física, Saúde e Lazer – A Infância e Estilos de Vida Saudáveis*. (pp.165-176). Lisboa: Lidel;
80. Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação – Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote;
81. Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora;
82. Pinheiro, J., Ramos, L. (1998). *Métodos Pedagógicos*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional. 3ª Edição;
83. Pombo, O., Guimarães, H., Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade – reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora. 2ª Edição;
84. Pombo, O. (2002). *A Escola, a Recta e o Círculo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores;
85. Proença, M. (1990). *Ensinar/Aprender História – questões de didática aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte;
86. Queirós, F. (1967). *Os Áudio-Visuais no Ensino*. Atlântida editora;

87. Quivy, R., Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva. 3.^a Edição;
88. Ribeiro, A., Ribeiro, L. (1989). *Planificação e Avaliação do Ensino – Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta;
89. Ribeiro, L. (1989). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora;
90. Sá, L. (2001). *Pedagogia diferenciada – Uma forma de aprender a aprender*. Porto: Edições ASA;
91. Semião, P., *et al.* (2008). A Prática de Actividade Física nos Ginásios e Academias. Motivações e Influências. In Carvalho, G., Pereira, B. (2008). *Actividade Física, Saúde e Lazer – Modelos de Análise e Intervenção*. Lisboa: Lidel;
92. Serpa, M. (2010). *Compreender a avaliação: fundamentos para práticas educativas*. Lisboa: Colibri;
93. Silva, D. (2006). Benefícios e Riscos da Actividade Física Regular. In Carvalho, G., Pereira, B. (2006). *Actividade Física, Saúde e Lazer – A Infância e Estilos de Vida Saudáveis*. (117-130). Lisboa: Lidel;
94. Silva, M. (1999). Avaliação alternativa e listas de verificação: alguns contributos para a formação de professores. *Revista Arquipélago*, 2, pp.153-176;
95. Silva, M. (2012). A Atividade Física: Seu Contributo para a Promoção da Saúde. In Carvalho, G., Condessa, I., Pereira, B. (2012). *Atividade Física, Saúde e Lazer: Educar e Formar*. (pp.45-54). Minho: Instituto de Estudos da Criança;
96. Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA;
97. Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições ASA. 2.^a Edição;
98. Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa;

Legislação Consultada

- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. *Diário da República*, n.º38, 1.^a Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República*, n.º201, 1.^a Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Lei de Bases do Sistema Educativo: lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. *Diário da República*, n.º166, 1.^a Série.