



**La educación física en la escuela:
recursos, experiencias y prácticas innovadoras
en educación infantil y primaria**

**RAÚL EIRÍN NEMIÑA
JESÚS RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ
DIANA MARÍN SUELVES**

(Coordinación)

La educación física en la escuela: recursos, experiencias y practicas innovadoras en educación infantil y primaria

RAÚL EIRÍN NEMIÑA
JESÚS RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ
DIANA MARÍN SUELVES
(Coordinación)

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47)

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

e-mail: info@dykinson.com / www.dykinson.es / www.dykinson.com

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y autoras y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores de la publicación; asimismo, los autores y autoras se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar

Esta publicación está financiada con fondos de la CONSELLERIA DE CULTURA, EDUCACION, FORMACION PROFESIONAL E UNIVERSIDADES mediante la convocatoria 2020 de ayudas para la estructuración y consolidación de Unidades competitivas del Sistema Gallego Universitario - ED431b 2020/30.

© Los autores

© Imagen: Cristina Trigo Martínez

Imagen realizada durante una sesión performativa realizada con alumnado de 4º del Grado en Maestro/a de Educación Infantil (Universidade de Santiago de Compostela) en la que integran expresión corporal, música y pintura.

Madrid, 2024

ISBN: 978-84-1170-676-6

Modelos e Práticas de Ensino da Educação Física no 1.ºCEB em Portugal

Daniela Gonçalves
CIPAF-ESEPF; CIDTFF, Portugal
dag@esepf.pt

Mariana Amaral da Cunha
CIDESD, Universidade da Maia, Portugal
m.amaraldacunha@umaia.pt

1. Introdução

Tendo em conta as necessidades resultantes da realidade social e este propósito de proporcionar aos alunos um desenvolvimento integral, previstos na Lei de Bases do Sistema Educativo Português, o Ministério de Educação (ME) definiu um perfil - *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) (Oliveira-Martins et al., 2017) - adequado aos desafios colocados pela sociedade e educação contemporâneas, para o qual devem convergir todas as aprendizagens, garantindo-se a intencionalidade educativa associada às diferentes opções de gestão e desenvolvimento do currículo. Estruturado em princípios, visão, valores e áreas de competências, constitui-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação do processo de ensino e da aprendizagem. Por sua vez, as Aprendizagens Essenciais de Educação Física (AEEF)¹ são um conjunto

¹ As AEEF para o 1.º CEB pretendem garantir o desenvolvimento das capacidades psicomotoras fundamentais, exigidas pelos diferentes estádios de desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo que caracterizam este nível etário. Importa que as crianças nesta fase possam aprender e aperfeiçoar as habilidades mais significativas e fundamentais para aprendizagens futuras, quer através de formas típicas da infância – atividades lúdicas e expressivas – quer através de práticas que as favoreçam num plano social e relacional. Respeitando a organização prevista no currículo nacional e garantindo a adequação ao PASEO, as AEEF contemplam apenas um organizar nos 4 anos de escolaridade que integram o 1.ºCEB - área das atividades físicas – tendo em conta os seguintes blocos: para o 1.º e 2.º anos de escolaridade consideram-se Perícias e Manipulações, Deslocamentos e Equilíbrios e Jogos, enquanto que para o 3.º e 4.º anos de escolaridade consideram-se Ginástica, Jogos e um dos seguintes blocos - Atividades de Exploração da

de documentos curriculares que têm como objetivo o desenvolvimento das competências inscritas no PASEO e, em toda a sua dimensão, as AEEF orientam-se para a concretização deste Perfil, considerando a especificidade da disciplina e a exclusividade do seu contributo, em particular (mas não exclusivamente) no que se refere às áreas de competência de “consciência e domínio do corpo, de “bem-estar, saúde e ambiente” e de “relacionamento interpessoal”. No que diz respeito ao 1.ºCEB, os princípios de organização curricular subjacentes as AEEF, intentam assegurar um conjunto de competências (conhecimentos, capacidades, atitudes e valores) orientadas para a promoção de uma cidadania responsável, ativa e saudável. Assentam na capacidade das escolas e dos professores de concretizarem as finalidades e objetivos gerais da Educação Física (EF), apresentando uma conceção de agência dos alunos que proporcione uma atividade física (AF) corretamente motivada, qualitativamente adequada e em quantidade suficiente, indicada pelo tempo de prática nas situações de aprendizagem. Em particular, no caso do 1.ºCEB, e de acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, a matriz curricular deste nível de ensino deve integrar cinco tempos letivos para a Educação Artística e EF, oferecendo a possibilidade às escolas de prever coadjuvações na Educação Artística e na EF, “sempre que adequado, privilegiando, para o efeito, os recursos humanos disponíveis”.

Pelo exposto, e reforçando os fatores mencionados anteriormente, e pelo facto de a disciplina de EF ser lecionada usualmente pelo professor em regime de monodocência – professor generalista de 1.ºCEB -, apresentar-se-á a caracterização de modelos e as práticas de ensino do 1.ºCEB, tendo em conta três Agrupamentos de Escola (AE), públicos, onde se realizou a supervisão pedagógica da prática de ensino supervisionada (PES), vulgo estágio (pedagógico ou profissional), no ano letivo de 2022/2023 de dois cursos de formação de professores, a saber: no curso de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (AE A – situado no Conselho de Santa Maria da Feira) e no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (AE B e C – situados na cidade do Porto).

1.1. Modelos de Educação Física no 1.ºCEB em Portugal

Vários são os argumentos a favor da EF e os benefícios que esta traz em função de uma participação regular e sistematizada. O documento “*Quality Physical Education*”, publicado pela UNESCO (2015), evidencia a preocupação em relação ao desenvolvimento de uma EF de qualidade, em função da importância que esta assume nas questões de desenvolvimento integral do aluno, quer no aspeto físico (“*physical literacy*”), quer no desempenho académico, inclusão e questões de saúde, o que pressupõe bases sólidas no

Natureza, Patinagem, Percursos na Natureza, ou Natação (cf. <http://www.dge.mec.pt/educacao-fisica>).

currículo escolar e prestada com qualidade, desde os anos iniciais de ensino até o Ensino Secundário.

Com efeito, a insuficiente AF é um dos maiores riscos de saúde do século XXI. O aumento do sedentarismo das crianças e adolescentes, associado ao escasso tempo de AF realizado na escola e ao reduzido treino e desenvolvimento das capacidades motoras nas aulas de EF, está-se a repercutir, negativamente, na aptidão física, na saúde e no bem-estar dos alunos (Carvalho et al., 2023).

As crianças e jovens que participam regularmente em AF de intensidade moderada a vigorosa, combinadas com treinos de força, potência e resistência muscular, em que se incluem exercícios para o incremento das habilidades motoras básicas e específicas, tendem a melhorar naturalmente a saúde, a reduzir o risco de lesões, a melhorar o bem-estar, a saúde mental, a autoestima, e, ainda, as funções cognitivas e o rendimento escolar, com o aumento da concentração e melhoria do comportamento na sala de aula (Carvalho et al., 2023; Lloyd y Oliver, 2020; Utesch et al., 2019). De acordo com Santos e Vieira (2013), as dificuldades de desenvolvimento motor, quando não identificadas, podem interferir nas relações sociais, emocionais, afetivas e escolares, provocando atraso no desenvolvimento motor caracterizado pela dificuldade na execução de tarefas motoras simples, como correr, saltar e lançar. A obrigatoriedade da EF para todo o Ensino Básico e Secundário em Portugal, foi evidenciada no Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro, que para além disso também destacou e diferenciou os objetivos desta componente curricular obrigatória dos objetivos do desporto escolar, definido como complemento curricular e de ocupação dos tempos livres. Apesar da obrigatoriedade da área em todo Ensino Básico e Secundário, a EF no 1.ºCEB em Portugal nunca apresentou um padrão curricularmente forte (Neto, 2006; Neves, 2007; Carreiro da Costa, 2005) e o seu desenvolvimento apresenta um caminho cheio de idas e vindas, carente de um modelo suficientemente robusto. Em Portugal, a EF no 1º CEB implica a realização de AF e psicomotoras, de forma contínua, é essencial para o desenvolvimento da criança no 1.ºCEB, e justifica-se pelo seu elevado potencial de desenvolvimento físico, ao oferecer experiências concretas, auxiliando também no seu desenvolvimento cognitivo e social. Não obstante estas evidências, a formação insuficiente em EF é o principal impeditivo de uma prática regular e de qualidade da EF no 1.ºCEB, pois não dá a confiança necessária para os professores lecionarem, o que tem marginalizado continuamente o currículo escolar (Sloan, 2010). Os programas de formação têm-se mostrado inadequados devido à baixa carga horária e especificidades da disciplina nos cursos de formação e preparação dos professores do 1.ºCEB (Hardman, 2008), o que tem dificultado ainda mais a assunção da prática como algo regular e sustentável no desenvolvimento do currículo (Petrie, 2016). Ao longo dos últimos anos, o impacto das intervenções pedagógicas baseadas em abordagens de ensino centradas no aluno, tem

sido amplamente estudado no seio da EF escolar. Entre as principais preocupações dos professores tem estado a criação de oportunidades de aprendizagem propiciadoras de níveis elevados de AF e ao mesmo tempo com elevado potencial para a aprendizagem das habilidades motoras e desportivas. No cerne da questão, está a qualidade da experiência e do ambiente de aprendizagem onde ocorre a ação. De relevar o facto de não estarem ainda evidenciadas na literatura respostas e resultados acerca das melhores práticas a adotar a nível da EF no 1.ºCEB, no que diz respeito ao papel do professor de EF e contribuição das suas valências nas experiências e aprendizagens destes alunos. Outra problemática existente prende-se com as políticas educativas desenvolvidas a nível macro que não preveem a reestruturação dos currículos e, nesse sentido, a não inclusão dos professores de EF neste ciclo. Por conseguinte, torna difícil colocar em prática estudos que permitam obter posteriormente evidência científica sobre a temática. Neste âmbito, com este artigo pretendemos (também) avançar com uma proposta educativa concretizável para o ensino da EP no 1.ºCEB em coadjuvação.

2. Procedimentos metodológicos

Tendo em conta que o principal propósito deste texto é apresentar as perceções docentes do 1.ºCEB sobre as suas práticas de ensino em EF, assim como dar a conhecer exemplos de práticas de ensino de EP no 1.ºCEB das escolas cooperantes onde foi realizada a PES. Complementarmente, problematizar a implementação da EF no 1.ºCEB de forma consistente e que garanta práticas sustentáveis e geradoras de aprendizagem de qualidade, apontando pistas na proposta de intervenção. O desenho de investigação convocado envolveu uma abordagem de natureza qualitativa do tipo estudos de casos (Morgado; 2012), com o propósito de oferecer um contributo válido sobre os modelos e práticas de ensino de EF no 1.ºCEB. Com efeito, ao contribuir para um melhor entendimento sobre as características dos modelos e práticas do ensino da EF no 1.ºCEB, os incidentes e desafios relacionados com o desenvolvimento nas crianças de uma cultura e socialização motora que promova a relação com a prática de Atividade Física Desportiva, desafiam o leitor a reconhecer aspetos da sua própria experiência nos casos relatados (Newby, 2010). Deste modo, o presente estudo de caso, de natureza fenomenológica, transversal e interpretativa (Bryman, 2008), explorou as perceções de professores do 1.ºCEB, de EF sobre os modelos e práticas do ensino da EF nesse ciclo de ensino, bem como a análise documental sobre as propostas de planificação pedagógica de EF em 1.ºCEB.

2.1. Contexto(s) e participantes da investigação

A PES tem como objetivo a integração dos futuros professores nos contextos de docência, de forma progressiva e orientada, através do desenvolvimento das competências profissionais no âmbito do ensino da nas seguintes áreas de

desempenho (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio): a) Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; b) Participação na Escola e Relações com a Comunidade; e c) Desenvolvimento Profissional. Para a operacionalização da PES, as duas instituições de ensino superior (IES) estabelecem protocolos com uma rede de escolas cooperantes que inclui a escolha de um professor experiente e disponível, tendo em conta os critérios devidamente ajustados à legislação em vigor (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio), tornando possível a formação dos futuros docentes em contexto real (Batista et al., 2021; Resende et al., 2023). Participaram no estudo 17 professores titulares de turma com idades compreendidas entre os 41 e 60 anos e os 18 e os 37 anos de serviço de três AE distintos (A, B e C), selecionados através de um método de amostragem não casual por conveniência (Walliman, 2006). Esta técnica de amostragem alinha-se com o facto de a investigação qualitativa não pretender extrapolar os resultados e conclusões para a população (Batista, 2008; Hill y Hill, 2002).

O AE A, onde o estudo decorreu, está situada no concelho de Santa Maria da Feira, cidade portuguesa, que faz parte da sub-região da Área Metropolitana do Porto, pertencendo à Região do Norte e ao Distrito de Aveiro. Esta escola é a sede do Agrupamento que foi constituído em 1999 e, atualmente, integra oito estabelecimentos de ensino: sete escolas básicas, com 1.ºCEB e educação pré-escolar (EPE), uma escola, escola sede, com 2.º e 3.º ciclos. Os participantes do estudo foram professores de diferentes contextos de docência da EF da escola cooperante, que demonstraram disponibilidade para participar na investigação. No total participaram nas entrevistas deste estudo nove docentes, que em relação à função que ocupam, podemos caracterizá-los como: nove professores titulares de turma do 1.ºCEB. Entre a amostra de professores, encontrou-se oito mulheres e um homem, com idades compreendidas entre 41 e 56 anos e tempo de serviço entre 18 e 32 anos de serviço.

Relativamente ao AE B, é um agrupamento TEIP de 3ª geração (Território Educativo de Intervenção Prioritária) que é composto por seis Jardins de Infância, seis escolas de Ensino do 1.ºCEB e uma Escola Básica e Secundária, que é a sede do mesmo. Por sua vez, a instituição onde se realizou a PES, localiza-se na cidade do Porto, e compreende a Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º CEB. A valência do 1.ºCEB integra sete turmas, sendo que cada uma delas tem aproximadamente 20 a 25 alunos. Ao nível da EPE, existem duas salas mistas, que compreendem crianças entre os 3 e os 6 anos de idade e são compostas por cerca de 20 crianças cada. A escola é composta por um total de sete salas para o 1.ºCEB e duas salas para a EPE. No total participaram nas entrevistas deste estudo quatro docentes, que em relação à função que ocupam, podemos caracterizá-los como: quatro professoras titulares de turma do 1.ºCEB com idades compreendidas entre 42 e 60 anos e tempo de serviço entre 19 e 37 anos.

O AE C, onde decorreu a intervenção no âmbito da PES, está situado no distrito do Porto e dispõem da valência de Pré-Escolar (5 salas) e da valência de 1.ºCEB (11 salas), sendo que o agrupamento em que se insere dispõem de todos os níveis escolares contemplados pelo ensino obrigatório, desde o Pré-escolar ao Ensino Secundário (5 escolas). No total participaram nas entrevistas deste estudo quatro docentes, três do sexo feminino e um de sexo masculino, que em relação à função que ocupam, podemos caracterizá-los como: quatro professores titulares de turma do 1.ºCEB com idades compreendidas entre 43 e 46 anos e tempo de serviço entre 22 e 24 anos.

2.2. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados de investigação

A técnica de pesquisa utilizada foi a entrevista individual semiestruturada, conduzida nas escolas dos participantes durante o 2.º semestre do ano letivo 2022/2023 (fevereiro, março, abril, maio), por ser um instrumento eficiente para fazer perguntas e obter respostas sobre o fenómeno em estudo (Fontana y Frey, 2003). O guião da entrevista foi composto por nove questões de resposta aberta, procurando as perceções sobre as práticas de ensino da EF no 1.ºCEB, nomeadamente o valor que é atribuído à disciplina de EF, organização da disciplina de EF do 1.ºCEB, conhecimentos e competências, planos de formação inicial e contínua, desafios, e perspetivas para o futuro. De destacar ainda a análise documental aplicada aos documentos norteadores dos três AE e às planificações de EF em contexto de 1.ºCEB, tendo em conta o facto destes AE serem também escolas cooperantes onde os futuros professores desenvolveram a PES em coadjuvação com os docentes de 1.ºCEB. A recolha e análise de dados foram conduzidas pelos estudantes estagiários dos três AE sob a supervisão das investigadoras principais. Para o efeito, recorreu-se a entrevistas individuais semiestruturadas com a combinação de registos de áudio (com consentimento prévio). As entrevistas tiveram uma duração variável entre 30 a 50 minutos. Todas as questões que constam no guião foram formuladas de forma natural e conversacional, com o propósito de encorajar a autenticidade e o aprofundamento da partilha de vivências e entendimentos nos futuros docentes – estagiários –, assim como refletir a construção de significados. Quando necessário, foram colocadas questões adicionais para o esclarecimento de dúvidas ou o aprofundamento de respostas (Amaral da Cunha et al., 2014). As sessões foram gravadas em formato áudio digital (MP3), por recurso a gravadores de voz e, posteriormente, foram transcritas verbatim para computador. Os textos transcritos foram formatados no formato Docx.

2.3. Procedimentos de análise dos dados de investigação

A informação contida nas entrevistas individuais foi submetida a uma análise de conteúdo com recurso a procedimentos dedutivos, suportados nas categorias sensibilizadoras de Neves (2022), e a procedimentos indutivos, suportados na

codificação da teoria fundamentada. Dessa análise emergiu o seguinte quadro de referentes:

Tabela 1 – Quadro de referentes (Neves, 2022)

Categoria	Explicitação
Organização, gestão e cultura	Percepção sobre modelos de práticas de ensino da EF no 1.ºCEB, no que concerne à distribuição de serviço docente, à carga e organização semanal, e ao reduzido trabalho cooperativo entre professores do 1.ºCEB/ EF.
Condicionantes	Entendimentos sobre as condicionantes no ensino da EF no 1.ºCEB, nomeadamente: as condições materiais (espaços, equipamentos e material de EF); a complexidade e especificidade do ensino da EF no 1.ºCEB; a inconsistência e qualidade das práticas em EF; a competência dos professores do 1.º CEB; e, ainda, a formação inicial.
Desafios	Percepção sobre os desafios no ensino da EF no 1.º CEB, designadamente: o valor da AF e da EF; a marginalização desta área disciplinar; a gestão e desenvolvimento do currículo; e a formação contínua.
Perspetivas de futuro	Reflexão sobre o futuro do ensino da EF no 1.ºCEB projetada no trabalho cooperativo entre professores do 1.ºCEB/EF ou num lugar próprio da EF no currículo do 1.ºCEB.

3. Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo são apresentados os principais resultados encontrados no estudo a partir das análises das entrevistas e o respetivo quadro de referentes.

3.1. Organização, gestão e cultura

Esta categoria reporta-se às percepções dos participantes sobre as formas de organização das práticas de ensino da EF implementadas no 1.ºCEB (cf. Tabela 1). No que concerne ao serviço docente, foi possível perceber através do relato dos professores do 1.ºCEB entrevistados, que em todas os seus AE a lecionação da EF é da responsabilidade do professor titular/ generalista, à qual atribuem um papel secundário: “Assumimos sempre a matriz curricular na integra e claro que as Áreas das Expressões e Educação Física ficam para um plano seguinte, porque é muito raro serem as nossas áreas preferenciais” (E15). Mais ainda, os participantes revelaram que o trabalho cooperativo entre o professor do 1.ºCEB e o professor de EF é habitualmente reduzido ou inexistente. Esta percepção está patente no excerto seguinte: “O professor responsável é o professor titular da turma (...)” (E2 e 4). No que respeita à organização semanal, os entrevistados referiram que, nos seus AE, é alocada, em média, uma hora por semana à EF, tal como observado nestes excertos: “O horário do 1.º ciclo é feito pela direção, e, depois, cada professor titular decide e destina o seu tempo para a EF. Normalmente, é um tempo (1 hora). (...), portanto, é uma vez e 1 hora por semana” (E5); “de acordo com o estipulado pelo ME, devemos lecionar 2 horas por semana, no entanto, lecionamos sempre 1 hora e esperamos que os

colegas das atividades de enriquecimento curricular desenvolvam atividades físicas" (E11). Com efeito, em Portugal, a EF no 1.ºCEB é da responsabilidade do professor titular de turma, o chamado professor generalista (Carreiro da Costa, 2005), que deve desenvolver e integrar a área às outras do currículo, dentro de 25 horas letivas semanais (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 5 de maio). Também está previsto na Lei de Bases n.º 46/86, de 14 de outubro a possibilidade de coadjuvação e a colaboração de professores especialistas de outros ciclos na área das expressões, onde se enquadra a EF. A carga horária atual da EF deve ser desenvolvida e dividida semanalmente juntamente com as outras áreas das expressões, que correspondem à Educação Artística (expressão dramática/teatro, artes visuais e música) em cinco horas semanais (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 7 de julho).

3.2. Condicionantes

Esta categoria reflete os aspetos percecionados pelos participantes que determinam o ensino da EF do 1.ºCEB. Relativamente ao contexto de prática, os relatos dos professores do grupo de estudo, possibilitaram o entendimento de que todas as escolas do 1.ºCEB usufruem de material e equipamento suficientes, associando esta vantagem ao diagnóstico de necessidades derivado da realização das Provas de Aferição² ou a missões de angariação de fundos: "À conta das Provas de Aferição, ao nível do equipamento, temos tudo aquilo que tem sido pedido: desde o plinto de espuma, o banco sueco, o espaldar (apesar do espaldar ser muito pequeno, mas dá para fazer alguma coisa) até às bolas, os sinalizadores, e os cones." (E5); "(...) os recursos são ótimos, porque a nossa escola está nova e angariamos sempre dinheiro em festas para melhorar o nosso equipamento" (E16).

No entanto, de acordo com a partilha dos entrevistados, nem sempre as instalações apresentadas pelas escolas do 1.ºCEB dos seus AE são as mais adequadas para a prática de EF. Os excertos seguintes são representativos deste entendimento: "As instalações (...), como pode verificar, é uma escola com traço antigo. Não temos um pavilhão, não temos um sítio específico para fazer EF. A parte exterior, penso que está relativamente bem apetrechada, mas, quando não é possível fazer no exterior, na parte interior, nem sempre temos as melhores condições para fazer uma aula." (E2); "(...) precisaríamos que um outro espaço, mas fazemos tudo o que conseguimos com o que temos. As Provas de Aferição vieram mostrar que os materiais e instalações não eram assim tão adequados como pensávamos" (E10). Quanto à complexidade e especificidade do ensino da EF no 1.ºCEB, o grupo de estudo colocou em perspetiva as dificuldades advindas de uma formação inicial não

² As Provas de Aferição servem para dar informações às escolas, professores, encarregados de educação e alunos sobre o desempenho e nível de aprendizagem dos estudantes. De acordo com o despacho normativo n.º 4-B-2023, as provas de aferição são de aplicação universal e de realização obrigatória, para todos os alunos do 2.º, 5.º e 8.º anos de escolaridade. No 1.ºCEB, os alunos do 2.º ano realizam provas às seguintes áreas: Português e Estudo do Meio, Matemática e Estudo do Meio, Educação Artística e Educação Física.

especializada: “A formação que nós temos do 1ºCEB não é especializada em EF. Nós acabamos por ser conhecedores um bocadinho de tudo: um bocadinho de música, um bocadinho de EF, um bocadinho de matemática, mas não somos especialistas em nada” (E1). Com efeito, foi evidente, em todos os professores dos três AE entrevistados, o sentimento de falta de preparação inicial para ensinar EF. Os excertos seguintes são ilustrativos desse desconforto: “Eu tenho umas noções, mas não tenho a prática desportiva e há conceitos que vocês foram preparados, mesmo a nível de saúde e tudo [e nós não]. Vocês têm uma preparação diferente de nós. Eu falo da minha área que é mesmo o 1.º ciclo, não tenho essa prática, não tive essas aptidões” (E7). No que concerne à consistência e qualidade das práticas em EF, foi evidente nos discursos dos participantes que a falta de estabilidade das práticas nesta área disciplinar.

Almeida et al. (2014) corroboram com os aspetos atrás descritos, ao afirmarem que é imprescindível que o professor que ministra as aulas de EF domine uma gama de conhecimentos vasta e intrincada, que relaciona ciências e compreensões diversas, as quais subsidiam sua prática e permitem aos alunos usufruir de vivências contextualizadas, saudáveis, seguras e condizentes com suas possibilidades, de acordo com seu estágio de desenvolvimento e individualidade biológica e cultural, direcionando uma interação crítica com o meio sociocultural que proporcione também o seu desenvolvimento motor.

Diferentes estudos (Carreiro da Costa, 2005; Hardman, 2008; Kirk, 2012; Petrie, 2016) sublinham que a formação inicial dos professores generalistas em EF é insuficiente para gerar confiança no ensino desta área disciplinar. A baixa carga horária alocada para a área nos cursos de preparação de professores e as especificidades da EF têm dificultado ainda mais a assunção da prática como algo regular e sustentável no desenvolvimento do currículo deste nível de ensino.

3.3. Desafios

Esta categoria reporta-se aos aspetos sentidos e partilhados pelos participantes do estudo que inspiram ou provocam as práticas do ensino da EF no 1.ºCEB. No que concerne à perceção dos professores sobre o valor da AF e da EF, podemos perceber que todos os professores entrevistados consideram a disciplina indispensável ao desenvolvimento integral da criança (E1, E2 E3, E10). Não obstante concordância sobre a presença da disciplina no currículo escolar resultar em diversas vantagens para as crianças, os entrevistados confessam que não lhe é conferida a devida importância. Ainda a propósito do tema de marginalização da EF, os entrevistados colocaram em evidência nos seus relatos, a contribuição da extensão dos currículos nas áreas do saber com mais carga letiva nesta desvalorização: “(...) acho que os professores do 1.º ciclo acabam um bocadinho, tendo em conta os seus programas nas outras disciplinas, por negligenciar a EF, bem como as outras expressões, fica sempre para segundo plano” (E 9). A formação contínua também parece ser um fator que enfraquece as práticas dos professores do 1.ºCEB. Todos os professores

entrevistados afirmaram que já passou muito tempo desde a sua formação e que não há oferta de ações de formação no âmbito do ensino EF, e, em particular, no contexto do 1.ºCEB.

A literatura tem vindo a sinalizar a EF como parte integrante do currículo do ensino básico e secundário (Tannehill et al., 2015). Em Portugal, apesar de figurar como área disciplinar obrigatória até à conclusão do ensino secundário, nem sempre lhe é atribuída a devida importância (Graça 2014) – “Faz falta”, mas “vale pouco” (Ennis, 2006). É uma área de alta necessidade, mas de baixa exigência (Graça, 2014). Por esta razão, a qualidade das práticas em EF é continuamente questionada, colocando desafios pedagógicos para os profissionais, académicos e formadores de professores (Marshall y Hardman, 2000; McElroy, 2002).

Com efeito, são vários os obstáculos à ecologia da disciplina de EF comumente convocados (Graça, 2014), nomeadamente a insuficiência de tempo atribuído à disciplina; a carência ou desajustamento de equipamentos e instalações, recursos materiais e financeiros; um programa de ensino assente numa lógica de multiactividades; o estigma generalizado de estatuto de minoridade assacado à EF, e, em particular, a inadequada preparação dos professores do 1.ºCEB. Não obstante a relevância destes aspetos, são as visões não-ensino (contextualizadas e inclusivas), associadas às conceções sobre as práticas pedagógicas em EF, as destacadas na literatura como as que mais contribuem para a desvalorização curricular desta área disciplinar.

Ao analisar especificamente os textos programáticos da disciplina de EF, Franco (2003) refere que, a presença (ou ausência) desta área no currículo obrigatório de Portugal, suporta a marginalização da EF no 1.ºCEB, sendo o reflexo da sua organização curricular ao longo da história. Para o mesmo autor, os objetivos da EF são descritos com demasiada generalidade, de difícil efetivação na prática pedagógica. Além disso, os seus conteúdos, apresentados de maneira complexa e com exigências que transparecem necessitar de especialistas, foram decisivos e marcaram, de forma negativa, a mentalidade dos docentes do 1.ºCEB para com a EF.

Morgan e Bourke (2008) sustentam que os programas de EF devem oferecer oportunidades para melhorar a capacidade pessoal no desempenho de habilidades motoras básicas, baseada no gozo e no prazer do aluno, e, assim aumentar a possibilidade de uma experiência positiva em EF. Isto é de especial importância durante os anos do 1.ºCEB, pois as oportunidades e níveis de AF podem variar e serem transitórios, mas as atitudes desenvolvidas frente à AF são de longo prazo.

3.4. Perspetivas de futuro

Esta categoria projeta as perspetivas relatadas pelos participantes do estudo sobre o futuro da EF do 1.ºCEB. Por ser considerada uma área importante e indispensável, os entrevistados tendem a defender que deverá existir uma

afirmação da EF, quer através da formação inicial e contínua, como por intermédio da carga letiva semanal e da alocação e pessoal especializado: “A EF no 1.ºCEB nas escolas públicas em Portugal necessita de ser real, efetiva, consistente e deveria apostar-se mais na formação inicial e contínua dos professores.” (E10); “Olhe, para já, ser uma disciplina curricular como as outras e ter o mesmo peso. Acho eu. Porque nem todos gostam de ler nem de matemática, mas podem ser muito bons noutras áreas. E acho que a área do desporto é bastante importante, incute muitas coisas boas e positivas. (...) Devia de ser pessoal especializado nessa área” (E3). Quando questionados sobre o trabalho colaborativo e cooperativo, a opinião dos professores foi clara: afirmam que a coadjuvação é indispensável para a melhoria e qualidade de ensino da EF no 1.ºCEB e que traria diversos benefícios, não só para a prática dos professores titulares, como para o sucesso dos alunos: “A coadjuvação serviria para melhorar a qualidade.” (E11); “Os alunos poderiam ter dois professores que cruzam olhares e melhoram as ações e estratégias de ensino. Essa realidade seria excelente para todos.” (E16); “Ter um colega especializado na EF ajudaria a um trabalho mais rigoroso nesta área” (E17).

A propósito dos processos colaborativos, Pacheco (2001) reforça que coadjuvação deve ser compreendida como uma cultura de cooperação e não de substituição, vislumbrando alterar a tradição e a falta de estímulos para o trabalho em equipa dos docentes do 1.ºCEB. Salaria, ainda, que o trabalho colaborativo e cooperativo entre professores titulares e de EF é fundamental para uma aprendizagem significativa, relevante e duradoura (Tannehill et al., 2015) dos alunos na área de EF no 1.ºCEB.

4. Práticas de Ensino da Educação Física – Proposta de intervenção

Defendemos, deste modo, um trabalho em equipa – professor titular de turma e professor especialista em EF - que tem início na planificação e que estende à avaliação e comunicação/divulgação das aprendizagens.

No sentido de operacionalizar esta proposta de intervenção, partilhamos hipóteses de modelização educativa, significando o primeiro passo a ser construído em conjunto e formulado a partir de questões orientadoras que permitem o diálogo entre estes dois profissionais, tendo em conta a importância da coadjuvação e a sua generalização a todas as escolas do Ensino Público, através da atribuição de um crédito (mínimo) de horas letivas aos professores de EF dos AE, para que todos os alunos possam beneficiar de condições similares no cumprimento do currículo nesta disciplina, procurando ainda que se garantam as condições físicas e materiais para que a lecionação desta área de saber seja possível. A este propósito, partilhamos um exemplo daquilo que pode ser uma aula de 1.ºCEB pensada por estes dois profissionais em que a responsabilidade pedagógica é partilhada desde a definição das suas

intencionalidades – planificação. Todo o planeamento e exercício da atividade profissional deve ter em conta o PASEO e AEEF, tendo em conta o facto desta realidade ser comum ao professor titular e ao professor de EF. No caso da EF, também em contexto de 1.ºCEB, destacam-se as seguintes finalidades: i) desenvolver a aptidão física das crianças e jovens; ii) favorecer a compreensão e aplicação dos princípios, processos e problemas de organização e participação nos diferentes tipos de AF por parte das crianças e jovens; iii) reforçar o gosto das crianças e jovens pela prática regular das AF; iv) assegurar o aperfeiçoamento das crianças e jovens nas AF da sua preferência. Assim, é esperado que qualquer professor de 1.ºCEB/EF seja capaz de atingir as referidas metas através do desenvolvimento de diferentes tipos de AF com os seus alunos, como por exemplo os jogos coletivos (basquetebol, voleibol, futebol, andebol), a ginástica, o atletismo, as atividades rítmicas e expressivas, entre outros. Através do trabalho de desenvolvimento curricular em cada estabelecimento de ensino, reforça-se a possibilidade de as escolas e os professores fazerem uma gestão flexível do currículo, contextualizada e adaptada ao ano, à turma, e a todos e cada um dos alunos. Garante-se, igualmente, desta forma, o princípio da equidade no acesso ao currículo, respondendo à diversidade das necessidades e possibilidades dos alunos e das condições das escolas, promovendo a inclusão, por via da diferenciação pedagógica.

Apresentamos um exemplo para o 2.º ano de escolaridade e organizado em contexto de PES num dos AE onde decorreu a investigação, para o bloco temático das AEEF “Perícias e Manipulações” (cf. figuras 1, 2, 3, e 4).

Figura 1 – Planeamento para o bloco temático “Perícias e Manipulações”.

Área	N.º de Semanas	Dominios/Subdomínio	Objetivos	Exemplos de Atividades	Descritores Perfil dos Alunos
Educação Física	3 semanas	Perícias e Manipulações	<p>LANÇAR uma bola em precisão a um alvo fixo, por baixo e por cima, com cada uma e ambas as mãos.</p> <p>RECEBER a bola com as duas mãos, após lançamento à parede, evitando que caia ou toque outra parte do corpo.</p> <p>LANÇAR uma bola em distância com a «mão melhor» (a mão mais forte) e com as duas mãos, para além de uma marca.</p> <p>ROLAR a bola, nos membros superiores e nos membros inferiores (deitado) unidos e em extensão, controlando o seu movimento pelo ajustamento dos segmentos corporais.</p> <p>PONTAPEAR a bola em precisão a um alvo, com um e outro pé, dando continuidade ao movimento da perna e mantendo o equilíbrio.</p> <p>PONTAPEAR a bola em distância, para além de uma zona/marca, com um e outro pé, dando continuidade ao movimento da perna e mantendo o equilíbrio.</p> <p>Fazer TOQUES DE SUSTENTAÇÃO de um «balão», com os membros superiores e a cabeça, posicionando-se no ponto de queda da bola.</p> <p>Em concurso a pares: CABECEAR um «balão» (lançado por um companheiro a «pingar»), posicionando-se num ponto de queda da bola, para a agarrar a seguir com o mínimo de deslocamento. PASSAR a bola a um companheiro com as duas mãos (passe «picado», a «pingar» ou de «peito»), consoante a sua posição e ou deslocamento. RECEBER a bola com as duas mãos, parado e em deslocamento.</p> <p>Em concurso individual ou estafetas: Em concurso individual ou estafeta, ROLAR O ARCO com pequenos «toques» à esquerda e à direita, controlando-o na trajetória pretendida.</p>	<p>-Atividades jogáveis individualmente, com colegas e contexto:</p> <p>- Bowling;</p> <p>- Bola ao ar;</p> <p>-Jogo do mata;</p> <p>- A conquista do arco;</p> <p>- Muralha;</p> <p>- Tocar no Joelho;</p>	<p>Conhecedor/sabedor/culto/ informado (A, B, G, I, J)</p> <p>Criativo (A, C, D, J)</p> <p>Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)</p> <p>Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I)</p> <p>Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H)</p> <p>Comunicador (A, B, D, E, H)</p> <p>Autoavaliador (transversal às áreas) Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)</p>

Figura 2 – Guia de exercício para o bloco temático “Perícias e Manipulações: Atividade 1 - Bowling.

Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver da perícia • Promover o Controlo Corporal • Desenvolver a Manipulação • Promover a Concentração
Materiais:	<ul style="list-style-type: none"> • 6 Cones (cada jogo) • 1 Bolas • 1 Arco
Duração	<ul style="list-style-type: none"> • Períodos de 10'
Palavras-chave	<ul style="list-style-type: none"> • Perícia, manipulação, jogo, equipa
Sugestão de implementação da atividade	<ul style="list-style-type: none"> • O mentor, com o auxílio das crianças, prepara a área de jogo: • Estação de lançamento: posiciona um arco no chão a partir do qual deverão ser realizados os lançamentos • Alvos: posiciona os cones a uma distância de 3 a 6 metros do lançamento • nº de cones e a distância entre estes e a estação de lançamento definem o nível de dificuldade do jogo. - Realizam-se equipas de duas crianças e em cada jogo competem 2 equipas - Cada equipa tem 4 bolas para lançar (2 cada elemento de equipa) - Realizam o lançamento numa zona delimitada pelo arco <ul style="list-style-type: none"> • O objetivo do 6 que a equipa que consiga derrubar o maior número de cones, nas 4 tentativas
Adaptações (maior/menor dificuldade)	<ul style="list-style-type: none"> • Quanto menor número de cones maior a dificuldade • Quanto maior a distância entre a zona de lançamento e o alvo (cones) maior a dificuldade
Reflexões finais	<ul style="list-style-type: none"> • Poderá alterar do lançamento com a mão para o passe ou remate com o pé

Figura 3 – Guia de exercício para o bloco temático “Perícias e Manipulações: Atividade 2 – Bola ao ar.

Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> • Promover capacidade de manipulação da bola • Desenvolver a Coordenação Oculo-manual • Desenvolver a Concentração
Materiais:	<ul style="list-style-type: none"> • 1 Bola de ténis • 1 Bola de Basquetebol • 1 Bola de Rítmica
Duração	(de acordo com o material disponível em cada escola)
Palavras-chave	<ul style="list-style-type: none"> • Períodos de 10' • Lançamento, coordenação, manipulação
Sugestão de implementação da atividade	<ul style="list-style-type: none"> • Cada criança tem uma bola na mão e o mentor vai dando indicações do mais simples ao mais complexo: <ul style="list-style-type: none"> - 1- Lançar a bola e apanhar a mesma com as duas mãos - 2- Lançar a bola e deixar um ressalto no solo e apanhar a bola com as duas mãos - 3- Lançar a bola e apanhar a bola o mais alto possível (com salto) - 4- Lançar a bola e bater uma vez a palma das mãos e apanhar a bola com as mãos • Inicia com as bolas de menor tamanho para as de maior tamanho e peso • Poderá solicitar a criança de lançar e apanhar a bola em várias posições (sentado, deitado, com um apoio) • Poderá também mudar o objeto de lançamento (ex. Arco, corda, etc.)

Figura 4 – Guia de exercício para o bloco temático “Perícias e Manipulações: Atividade 3 – Jogo da Mata.

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver capacidade de perícia e manipulação • Promoção da coordenação Oculo-manual • Desenvolver capacidade de estratégia • Desenvolver capacidade de precisão
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> • 1 Bola (suave) • Sinalizadores
Duração	<ul style="list-style-type: none"> • Períodos de 10’
Palavras-chave	<ul style="list-style-type: none"> • Precisão, estratégia, coordenação, jogo
Sugestão de implementação da atividade	<ul style="list-style-type: none"> • O mentor deve delimitar 3 zonas com os sinalizadores ou aproveitar linhas dos campos • As crianças, divididas em duas equipas, colocam-se nas 2 zonas extremas e na zona do meio fica uma criança isolada • O objetivo do jogo é realizar passes entre as duas equipas das zonas extremas sem que a criança da zona do meio intercepte a bola • Quando atingirem um número de passes a designar pelo mentor podem tentar acertar na criança do meio que terá como objetivo desviar-se dos lances dos colegas. • Quem deixar cair a bola, realizar um mau passe e não acertar na criança do meio vai para o meio • Quando o lance atingir a criança do meio, esta realiza uma tarefa de condição física (Ex. 5 saltos) • Ganha o jogo quem ficar até ao fim
Adaptações (maior/menor dificuldade)	<ul style="list-style-type: none"> • O mentor no início pode reduzir o número de passes para haver êxito • O número de crianças de cada lado não deve ultrapassar as 6 crianças
Reflexões finais	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar vários campos e com o menor número possível de crianças em cada campo • Ter em atenção na bola selecionada para realização da atividade, de modo que o lançamento à criança do meio não cause qualquer dor • lançamento à criança do meio pode ser substituído por um alvo, definido por um arco, por exemplo.

5. Conclusões

Da análise das entrevistas individuais a professores titulares do 1.ºCEB, emergiram perceções sobre a *organização, gestão e cultura, as condicionantes, os desafios e perspectivas de futuro* do ensino da EF no 1.ºCEB.

Quanto aos modelos e práticas de ensino da EF no 1.ºCEB em Portugal, os participantes colocaram em perspectiva que é necessário intervir na (re)organização da distribuição do serviço docente e horário atribuído à EF, nomeadamente alternativas de responsabilização na lecionação da EF e atribuição de mais horas letivas à área. No que concerne às *condicionantes*, os professores do 1.ºCEB em estudo, partilharam não se sentirem confortáveis e preparados para responder às especificidades da EF e às dificuldades que os alunos apresentam nesta disciplina, devido à falta de uma formação inicial robusta nesta área disciplinar. Um maior investimento nas instalações das escolas do 1.ºCEB poderia também reforçar a qualidade das práticas de ensino. Em relação aos *desafios* infere-se a partir dos discursos do grupo de estudo o facto de a EF estar a ser prejudicada devido à extensão do currículo das matérias centrais (português, matemática e estudo do meio), e ao estatuto de minoridade associado à disciplina, apesar de os professores terem

consciência da importância da mesma. Por último, nas *perspetivas de futuro*, os participantes encorajam fundamentalmente o trabalho cooperativo/colaborativo sob a forma coadjuvação ou até mesmo a responsabilização exclusiva da disciplina por um professor com habilitação profissional na área das Ciências de EF e Desporto. Tal como considera Neves (2017, s/p), “muitos modelos, projetos e práticas têm sido ensaiados no sentido de intensificar a praticada EF nas escolas do 1.ºCEB com carácter regular. Por razões diversas, temos vivido avanços e recuos, que se têm caracterizado muitas vezes por desmobilização dos professores do 1.ºCEB. Assim, entendemos que é cada vez mais necessário estimular e desenvolver experiências e práticas consistentes ao nível dos professores, das escolas, dos AE, dos CAE para que com base numa forte contextualização da prática da EF, esta seja mais regular, a sua prática mais consistente e aliada a uma melhor qualidade de ensino. Há que estimular «as boas práticas», aquelas que de correm de atitudes de grande empenho dos professores na prática da EF para os seus alunos”.

A questão dos modelos de docência neste nível de ensino necessita de definir o papel do professor titular da turma, na abordagem das diferentes áreas do currículo. Desde a monodocência até à real e objetiva substituição do professor, passando pela monodocência coadjuvada ou a constituição de equipas educativas. Consideramos, pois, fundamental que a direção do processo de ensino e de aprendizagem na turma seja sempre alocada ao professor titular. Não obstante, o exercício profissional docente em coadjuvação permite, no nosso entender, um modelo aperfeiçoado de competências de intervenção na área de EF, tendo em conta quer as áreas de competência do PASEO, quer as AE definidas para a EF. Pelo facto de a disciplina de EF ser lecionada usualmente pelo professor em regime de monodocência – professor generalista de 1.ºCEB, apresenta-se como uma urgência melhorar as experiências dos alunos e dos professores em EF no 1.ºCEB, rentabilizando práticas colaborativas/coadjuvadas com enfoque nos modelos de docência podem auxiliar a sustentabilidade da área neste nível de ensino e contribuir para um serviço educativo de qualidade.

Agradecimentos

Um agradecimento especial aos estudantes-estagiários da ESE de Paula Frassinetti - B.S., T. S., C.M., C.S., M.N., A.M., C.O., M.T. - e da Universidade da Maia - B.S., F.O., P.A. - por acolherem e colaborarem neste estudo.

3. Referencias bibliográficas

Almeida, J. G. de A., Moraes, A. B. L., y Ferreira, E. L. (2014). A educação física no ensino fundamental primeiro segmento: o papel outsider do componente curricular e do seu professor. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 19(2), 175–182.

- Amaral da Cunha, M., Batista, P., y Graça, A. (2014). Um olhar sobre o estágio em Educação Física: Representações de estagiários do ensino superior público português. In P. Batista, A. Graça y P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 143-180). Editora FADEUP.
- Batista, P. (2008). *Discursos sobre a competência: Contributo para a (re)construção de um conceito de competência aplicável ao profissional do desporto*. (Doutoramento), Faculdade de Desporto, Universidade do Porto.
- Batista, P., Amaral-da-Cunha, M., Silva, E., O'Hora, K., y Graça, A. (2021). O ensino on-line em período de confinamento: Perspetivas de estudantes-estagiários/as de Educação Física. *Educação, Sociedade & Culturas*, 59, 29-48. <https://doi.org/10.24840/esc.vi59.334>
- Bryman, A. (2008). *Social Research Methods*. Oxford University Press.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*, Gradiva.
- Carvalho, C., Teixeira, A., Gomes, S., Sá, C., Lagoa, M.J., Amaral da Cunha, M., Silva, G., Vieira, L. (2022). Efeitos de um Programa de Treino de Força e de Condição Física na Aptidão Física e Composição Corporal em alunos do Ensino Secundário. In M. Amaral-da-Cunha, E. Marques, J. Campos, S. Santos, y J. Viana, *Investigadores na Educação Física em formação*. (pp. 188-200) Edições Universidade da Maia - ISMAI. ISBN: 978-989-54978-6-7
- Ennis, C. (2006). Curriculum: Forming and reshaping to disengaged students using theme-based curricula. *Quest*, 52(2), 119.
- Franco, A. (2003). *Os programas de educação física do ensino primário em Portugal, nas décadas de 60, 70 e 80 do século XX: Contextos, conteúdos e modelos de implementação* (Tese de Doutoramento). Universidade Técnica de Lisboa. <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/221>
- Graça, A. (2014). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em Educação Física. In I. M. J. Bento (Ed.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 103-129). FADEUP
- Hardman, K. (2008). Situation and sustainability of physical education in schools: A global perspective. *Hacettepe Journal of Sport Sciences*, 19(1), 1–22.
- Hill, M., y Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Edições Sílabo.
- Kirk, K. (2012). The Future for Primary Physical Education. *Journal of Pedagogic Development*, 2(3),38-44. <http://www.beds.ac.uk/jpd/journal-of->

- Marshall, J., y Hardman, K. (2000). The State and Status of Physical Education in Schools in International Context. *European Physical Education Review*, 6(3), 203-229. <https://doi.org/10.1177/1356336X000063001>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. ME-DGE.
- McElroy, M. (2002). School physical education in crisis. In M. McElroy (Ed.), *Resistance to exercise. A social analysis of inactivity* (pp. 137-171). Human Kinetics.
- Morgan, P., y Bourke, S. (2008). Non-specialist teachers' confidence to teach PE: the nature and influence of personal school experiences in PE. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 13(1), 1–29. <http://doi.org/10.1080/17408980701345550>
- Neto, C. (2006). *A Educação Motora e as “Culturas de Infância”*: A importância da Educação Física e Desporto no Contexto Escolar. Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa. <http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textoscn/aeducacaomotora.pdf>
- Neves, R. (2017). *Escolas, professores e Educação Física: Responsabilidades, gestão e profissionalidade no Primeiro Ciclo do Ensino Básico*. <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/226>
- Neves, R. (2007). *A Construção Curricular da Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico (Tese de Doutoramento)*. Universidade de Aveiro. <http://ria.ua.pt/handle/10773/1454>
- Neves, R. (2022, outubro). *Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico: A importância do tempo de qualidade na educação das crianças portuguesas em meio escolar*. Leiria: Comunicação apresentada no 12.º Congresso Nacional de Educação Física da SPEF (Sociedade Portuguesa de Educação Física) e pelo CNAPEF (Conselho Nacional das Associações de Professores e Profissionais de Educação Física e Desporto).
- Pacheco, J. A. (2001). Monodocência - Coadjuvação. In Ministério da Educação (Ed.), *Gestão Curricular no 1.º Ciclo Monodocência – Coadjuvação Encontro de Reflexão* (pp. 53–59). Departamento da Educação Básica.

- Petrie, K. (2016). Architectures of practice: constraining or enabling PE in primary schools. *Education 3-13*, 1–10. <http://doi.org/10.1080/03004279.2016.1169484>
- Resende, R., Aires, L., Araújo, R., Gomes, P., Sarmiento, F., y Amaral-da-Cunha, M. (2020). Confinamento Covid19: Um olhar dos estudantes-estagiários de educação física. *Journal of Sport Pedagogy & Reseach*, 7(2), 56-65. <https://doi.org/10.47863/POTF7169>
- Santos, V., y Vieira, J. L. (2013). Prevalência de desordem coordenativa desenvolvimental em crianças com 7 a 10 anos de idade. *RBCDH*, 15(2),233-242. <https://doi.org/10.1590/1980-0037.2013v15n2p233>
- Sugimoto, D., Meyer, G., Barber Foss, K., y Hewett, T. (2015). Specific exercise effects of preventive neuromuscular training intervention in anterior cruciate ligament injury risk reduction in young females: Meta-analysis and subgroup analysis. *British Journal of Sports Medicine*, 49(5), 282-289.
- Sloan, S. (2010). The continuing development of primary sector physical education: Working together to raise quality of provision. *European Physical Education Review*, 16(3), 267–281. <http://doi.org/10.1177/1356336X10382976>
- Tannehill, D., Mars, van der H., y MacPhail, A. (2015). *Building Effective Physical Education Programs*. Jones & Bartlett.
- UNESCO. (2015). *Quality Physical Education (QPE) - Guidelines for policy-makers*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002311/231101E.pdf>
- Utesch, T., Bardid, F., Büsch, D., y Strauss, B. (2019). The relationship between motor competence and physical fitness from early childhood to early adulthood: Meta-analysis. *Sports Medicine*, 49(4), 541-551.