

Julho 2025

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

PERCEÇÕES DOCENTES RELATIVAMENTE À PERTINÊNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA A OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

DE

PEDRO MANUEL DE AZEVEDO RODRIGUES

ORIENTAÇÃO

Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves



PAULA
FRASSINETTI

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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

PERCEÇÕES DOCENTES RELATIVAMENTE À PERTINÊNCIA DA
EDUCAÇÃO FÍSICA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Pedro Manuel de Azevedo Rodrigues

Porto

2025



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação
de Paula Frassinetti para a obtenção do grau de Mestre em
Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Elaborado por Pedro Manuel de Azevedo Rodrigues
Sob orientação da Professora Doutora Daniela Alexandra Ramos
Gonçalves

Porto
2025

Agradecimentos/ Dedicatórias

À Professora Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves, minha orientadora, pela constante disponibilidade, rigor académico e apoio fundamental ao longo de todo o processo. A sua orientação foi determinante para a concretização deste trabalho.

À Professora Margarida Quinta e Costa, pelo apoio, generoso, pelos conselhos e pelo encorajamento nos momentos que mais precisei. A sua sensibilidade deixou marcas no meu percurso académico.

Aos meus familiares e amigos mais próximos, pela disponibilidade e apoio incondicional, especialmente nestes últimos momentos de maior exigência. Deu-me forças para continuar.

À minha esposa e aos meus filhos, que são os meus pilares.

A ti, Ester, que tantas vezes conduziste o barco sozinha, sem te queixares, com tanta firmeza e ternura, mesmo quando as marés da vida nos testaram.

A tua paciência silenciosa, a tua presença constante, o teu amor generoso e a tua compreensão inabalável deram sentido a cada esforço meu, a cada noite longa, a cada momento de cansaço, a cada momento que queria desistir e estendeste a mão para me levantar.

Sem ti, este caminho não teria sido possível.

Ao nosso Pipo, que mesmo sem compreender em profundidade, soube, no seu jeito puro e inocente, amparar-me nos dias mais duros. O teu abraço, quando mais precisava, foi muitas vezes o meu refúgio.

Ao nosso Mati novo, o simples sorriso bastava para reacender em mim a vontade de continuar. A tua alegria pura foi, tantas vezes, a luz que dissipou o cansaço.

RESUMO

O presente relatório de estágio tem como principal finalidade compreender a percepção dos docentes quanto à pertinência da Educação Física no contexto da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, que tem como característica o regime de monodocência. Foi utilizada uma metodologia qualitativa, numa paradigma interpretativo, com recurso a um inquérito por questionário, realizado a 66 docentes dos grupos de recrutamento 100 e 110 com os seguintes objetivos: (I) compreender as vantagens e constrangimentos da monodocência e pluridocência; (II) identificar as percepções dos educadores/professores sobre a lecionação da Educação Física; (III) conhecer o investimento na formação contínua na área da Educação Física dos educadores de infância e professores de 1º Ciclo do Ensino Básico; (IV) apresentar características gerais sobre a lecionação da Educação Física na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Os resultados obtidos demonstram uma valorização da Educação Física no desenvolvimento motor e socioemocional das crianças, bem como a promoção de estilos de vida saudáveis. Contudo, verificou-se constrangimentos ao nível da formação inicial específica da área curricular, da escassez de recursos e da sobrecarga de responsabilidades provenientes do regime de monodocência.

Neste sentido, é apresentada uma proposta de lecionação de Educação Física interdisciplinar para os dois contextos de ensino, mesmo na ausência de professores especialistas.

O estudo demonstra a importância do investimento contínuo na formação do docente e da valorização da Educação Física como área fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo a equidade e a qualidade do ensino de todas as áreas curriculares.

Palavras-chave: monodocência; pluridocência; ensino da Educação Física; percepções docentes; formação contínua.

ABSTRACT

The main purpose of this internship report is to understand the perception of teachers regarding the relevance of Physical Education in the context of Pre-School Education and the 1st Cycle of Basic Education, which is characterized by single-teacher system. A qualitative methodology was used, in a paradigm interpretative, using a questionnaire survey, carried out with 66 teachers from recruitment groups 100 and 110 with the following objectives: (I) to understand the advantages and constraints of single-teacher and multi-teacher systems; (II) to identify the perceptions of educators/teachers about the teaching of Physical Education; (III) to know the investment in continuing education in the area of Physical Education of early childhood educators and teachers of the 1st Cycle of Basic Education; (IV) to present general characteristics about the teaching of Physical Education in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education.

The results obtained demonstrate a valorization of Physical Education in the motor and socio-emotional development of children, as well as the promotion of healthy lifestyles. However, constraints were found in terms of specific initial training in the curricular area, the scarcity of resources and the overload of responsibilities arising from the single-teacher system.

In this sense, a proposal for teaching Physical Education is presented interdisciplinary for the two teaching contexts, even in the absence of teachers specialists.

The study demonstrates the importance of continuous investment in teacher training and the valorization of Physical Education as a fundamental area for the development integral of children, promoting equity and quality of teaching in all curricular areas.

Keywords: single teaching; multiple teaching; teaching of Physical Education; teacher perceptions; continuing education.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1. Enquadramento normativo da docência	3
2. Vantagens e constrangimentos da monodocência.....	6
3. Ideias e tendências da educação contemporânea e do exercício profissional docente.....	12
PARTE II- METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	23
1. Âmbito e objetivos de investigação.....	23
2. Instrumentos de recolha e tratamento de dados.....	25
2.1. Inquérito por Questionário.....	26
PARTE III- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO DADOS OBTIDOS DA INVESTIGAÇÃO.....	30
1. Análise dos dados obtidos:.....	30
1.1. Caracterização dos participantes	30
1.2. Perceções dos docentes sobre a EP, preparação e formação dos docentes	35
1.3. Posição dos docentes perante a Educação Física	42
1.3.1. Monodocência	42
1.3.2. Pluridocência	45
1.3.3. Principais dificuldades na implementação de um programa de Educação Física de qualidade na Educação Pré-Escolar/1º Ciclo do Ensino Básico	47
1.3.4. Formas de integração da Educação Física com outras áreas curriculares..	49
1.3.4.1. Interdisciplinaridade com a Educação Física	51
1.3.5. Pontos importantes de forma a melhorar a formação pessoal/profissional para que o docente se sinta mais preparado(a) para lecionar Educação Física	52
1.3.5.1. Formação para melhorar a leção da Educação Física	54
2. Proposta geral de leção da EF na EPE e 1.ºCEB a partir dos resultados	56
2.1. Proposta de leção de EF para o contexto de EPE	57
2.2. Proposta de leção de EF para o contexto do 1.º CEB.....	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62
ANEXOS.....	66

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Análise SWOT	14
Figura 2 - Roda da Aprendizagem.....	18
Figura 3 - Fases da Aula de Educação Física	60

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Idade dos participantes	30
Gráfico 2 - Idade dos participantes	31
Gráfico 3 - Habilitações literárias dos participantes.....	32
Gráfico 4 - Área de docência dos participantes	33
Gráfico 5 - Tempo de serviço dos participantes	34
Gráfico 6 - A educação no desenvolvimento da criança.....	35
Gráfico 7 - Educação Física no contexto escolar	36
Gráfico 8 - Atividade física nas crianças.....	38
Gráfico 9 - Educação Física na visão dos docentes.....	39
Gráfico 10 - Percepções sobre a formação	40
Gráfico 11 - Envolvimento dos docentes	41
Gráfico 12 - Vantagens da monodocência.....	43
Gráfico 13 - Constrangimentos da monodocência.....	44
Gráfico 14 - Vantagens da pluridocência.....	46
Gráfico 15 - Constrangimentos da pluridocência.....	47
Gráfico 16 - Dificuldades da implementação de programa de Educação Física	49
Gráfico 17 - Educação Física integrada com outras áreas.....	50
Gráfico 18 - Interdisciplinaridade com a Educação Física.....	52
Gráfico 19 - O que necessita melhorar para lecionar Educação Física.....	54
Gráfico 20 - Formação referida para melhorar a leção de Educação Física	55

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I - Inquérito por questionário.....	66
Anexo II - Planificação da sessão no Projeto em EPE	74
Anexo III - Planificação de sessão em 1.º CEB	79

LISTA DE ABREVIATURAS

1.º CEB- 1.º Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

EF – Educação Física

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio destaca que a prática docente na Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) é regulamentada pelo Decreto de Lei n.º 41/2012, visando um sistema educativo eficaz e eficiente, que garanta os direitos e deveres dos profissionais de educação. Um aspeto abordado é a monodocência, onde um único professor acompanha os alunos em diversas disciplinas, ao contrário dos especialistas que possuem um "conhecimento muito fragmentado e parcelar sobre apenas uma parte do que estão a confeccionar" (Leite, 2000, p. 48). Neste âmbito, no enquadramento teórico, destacar-se-á que o exercício profissional docente em regime de monodocência permite aos docentes um vínculo mais próximo com os alunos e uma abordagem integrada do currículo e interdisciplinar, permitindo uma educação personalizada. Ao invés, existem constrangimentos à lecionação em regime de monodocência, a saber: exigência científica em todas as áreas de lecionação, o que pode implicar limitações no conhecimento aprofundado, sobrecarga de trabalho, isolamento profissional e desvalorização em determinadas áreas de saber com especial enfoque na EF.

Portanto, a EF é uma área curricular importante, mas que enfrenta desafios na monodocência. Neste contexto, a pluridocência é apresentada como uma possível solução para as fragilidades da monodocência, especialmente no contexto da EF.

Neste contexto, metodologicamente, neste relatório foi utilizada uma abordagem qualitativa, que "visa realçar a ideia de que, em contextos educativos, há sempre uma intencionalidade, há sempre pontos fortes e a considerar, há sempre a necessidade de atualização e há sempre algo a melhorar e a aprender" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49) com os seguintes objetivos: a) conhecer a preparação e motivação dos educadores de infância e professores de 1º CEB para lecionar EF; b) analisar as perceções dos docentes sobre a relevância da EF; c) conhecer o investimento em formação contínua em EF; d) apresentar características gerais sobre a lecionação da EF na EPE e 1.º CEB.

A partir da aplicação de um inquérito por questionário a docentes da EPE e 1.ºCEB, apresentar-se-á os resultados relativos às perceções docentes quanto à relevância atribuída à EF. Para além disso, e com base nos referidos

resultados e na experiência (pré)profissional adquirida na Prática de Ensino Supervisionada (2 estágios em EPE e 2 estágios em 1.ºCEB), será apresentada uma proposta geral de lecionação da EF em regime de monodocência, porque esta é a realidade no atual contexto português.

Em síntese, este relatório revela uma complexidade inerente à monodocência, com benefícios claros na relação professor-aluno(s) e na personalização do ensino, mas com desafios significativos, particularmente no ensino da EF, devido à falta de formação especializada, à sobrecarga de trabalho e à desvalorização da disciplina. A pluridocência e o investimento em formação contínua são identificados como soluções cruciais para aprimorar a qualidade do ensino, especialmente na EF.

PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

“O meu ganho é o vosso ganho; eu não consigo fazer isto sem a vossa ajuda!
Nós trabalhamos como companheiros ou como uma equipa; eu preciso da tua
ajuda e tu precisas da minha ajuda.”
(Lopes & Silva, 2009, p. 17)

1. Enquadramento normativo da docência

O educador na Educação Pré-Escolar (EPE) e o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) têm de cumprir determinadas normas que estão regulamentadas no decreto de lei nº 41/2012. Este documento normativo tem como objetivo criar um quadro regulamentar que faça com que o sistema educativo seja eficaz e eficiente, também garantindo os direitos e deveres dos profissionais de educação.

Todo o docente tem de estar salvaguardado com os seus direitos; deste modo, com a regulamentação da carreira do docente são estabelecidos regras e critérios para a progressão na carreira, desde o momento da primeira candidatura até aos mais altos escalões da carreira. Estas normas também garantem a qualidade do ensino, através de regras de seleção e recrutamento, formação, avaliação dos docentes, assim garantem a qualidade do ensino a todos os níveis. Portanto, é necessário estabelecer os direitos e deveres dos docentes, protegendo-os de tudo o destes possam implicar, desde condições de trabalho, horário laboral, formação contínua e outros aspetos relevantes. Outro ponto relevante é a promoção da estabilidade e a valorização do docente como profissional da educação, deste modo há uma procura da estabilidade profissional proporcionando condições para uma progressão e evolução contínua como profissional e o seu devido reconhecimento.

O docente, como refere o Decreto-Lei nº 41/2012, tem direitos e deveres perante o respetivo Estatuto. Nomeadamente, o “direito de participação no processo educativo” (p.14), visto que os docentes são elementos fundamentais para o sucesso do sistema educativo devido à sua experiência e conhecimento. Desta forma, a sua participação é fundamental tanto na definição de estratégias pedagógicas e na construção dos programas educativos, como para definição

de políticas e práticas educativas, também no desenvolvimento de projetos que promovam o desenvolvimento educativo, sempre como foco na avaliação visto que este é um processo que promove a melhoria constante levando a um nível adequado de qualidade de ensino. No que diz respeito ao “direito à formação e informação para o exercício da função educativa”, estes podem participar em formação contínua através de programas de formação para desenvolverem, aprimorarem e consolidarem as suas competências no âmbito profissional, como foco na atualização constante para conseguirem acompanhar a evolução e mudanças no ensino. Para além disso, o modo como investem em atualizações claras sobre as práticas educativas em vigor tem impacto no acompanhamento e compreensão das diretrizes educativas. Deste modo, e incluído a participação em processos de avaliação e reflexão, estes direitos garantem que os docentes estejam preparados e informados sobre o seu papel como profissional da educação no âmbito da função pública, atingindo qualidade de ensino e mantendo-se motivados para exercerem as suas funções como profissionais da educação. Relativamente ao “direito ao apoio técnico, material e documental” (2012, p.15) visa terem acesso aos recursos “necessários à formação e informação do pessoal docente” (p.15) para o exercerem a sua função educativa. O docente também tem o “direito à segurança na actividade profissional” (p.15), tendo este ponto como objetivo garantir que os profissionais desempenhem as suas funções em segurança, num ambiente de trabalho saudável tanto físico como mental, recebendo informação clara sobre medidas de segurança e respetivos procedimentos, como através de programas de prevenção de riscos potenciando um ambiente escolar seguro, incluindo as suas instalações e equipamentos. O último direito é “à consideração e à colaboração da comunidade educativa” (p.15), sendo que este tem como foco a abordagem de todos os intervenientes para o sucesso do processo educativo, visto que os docentes têm o direito de serem tratados com respeito e consideração por parte de todos os intervenientes da comunidade educativa, nomeadamente alunos e famílias.

Para além dos direitos, os docentes também têm deveres, contribuindo para o exercício das suas funções em ambiente social. Os cumprimentos de todos os deveres são fundamentais para o funcionamento do sistema educativo, garantindo um ambiente adequado para o sucesso pedagógico. A legislação

contempla todos os deveres dos docentes, como os “deveres gerais” (2012, p.15;16) que espelham o compromisso dos profissionais para a qualidade de ensino, na gestão escolar e no seu desenvolvimento contínuo. Deste modo, têm de aplicar práticas pedagógicas adequadas com os programas previamente estabelecidos para o ensino, participando ativamente na vida escolar e nos órgãos de gestão, buscar atualizações constantes e o desenvolvimento profissional através da formação contínua, ser pontual e assíduo garantindo a regularidade e bom funcionamento das atividades educativas, bem como estar disponível para ser avaliado o seu desempenho como o objetivo da sua progressão na carreira. O docente para além destes deveres têm “para como os alunos” (2012, p. 16) que aponta assegurar um ambiente educativo saudável e adequado à progressão dos alunos. Deste modo, têm de promover e implementar práticas pedagógicas para potenciar o rendimento escolar dos alunos como entidades individuais, assegurar o cumprimento das atividades letivas previamente estabelecidas, adequar a avaliação às exigências de cada indivíduo e ao programa estabelecido com total isenção, mantendo a autoridade pedagógica com “rigor e equidade”, criando um ambiente que promove o respeito, cooperação e participação de todos os alunos, assegurando a confidencialidade da informação relativa aos alunos e às famílias, como a prevenção e deteção de situações de risco social alertando as entidades competentes.

Para além disso, referindo os “deveres para com a escola e os outros docentes” (p.16), os docentes têm de garantir a eficácia da gestão escolar, a colaboração entre os docentes e contribuir para um ambiente educativo salutar e produtivo. Assim, devem colaborar com os órgãos de gestão para bom funcionamento da instituição, e:

- I. participar em projetos que envolvam a comunidade escolar com o objetivo de promover a integração e colaboração entre todos;
- II. partilhar com os outros docentes recursos didáticos, métodos pedagógicos com o objetivo de difundir boas práticas ajudando os profissionais no início de carreira ou em formação que mostrem dificuldades no seu exercício profissional;
- III. submeter-se a processos de avaliação de desempenho com finalidade de progressão na carreira;

- IV. garantir o bem-estar de toda a comunidade, como física e emocionalmente, podendo recorrer a ajuda de pessoas ou entidades externas à instituição.

Visto que, para além da escola e docentes, também existe a restante comunidade escolar, os deveres dos docentes, “para como os pais e encarregados de educação” são de estreitar a colaboração entre a escola, os docentes e os pais/encarregados de educação, reconhecendo que estes são peças fundamentais e ativas para o bom funcionamento do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Como vista à melhoria da comunicação entre todos estes elementos, mantendo-os próximos sobre a realidade comportamental e dos resultados e progressão dos alunos, desenvolvendo estratégias educativas para melhorar esse desenvolvimento, esclarecendo dúvidas e promovendo parcerias entre estes de modo a potenciar todo o processo ensino e de aprendizagem dos alunos. Esta lógica educacional tem como objetivo a integração escola com as famílias, para além das indicadas anteriormente, focando-se na promoção de reuniões regulares para aumentar a proximidade.

Neste cenário, é exigido aos docentes competências amplas e diversificadas: pedagógicas, científicas, relacionais, comunicacionais, entre outras, o que, algumas vezes, dificulta o aprofundamento de várias áreas de saber que lecionam. Como veremos, em seguida, é o caso dos docentes que lecionam em regime de monodocência e, em particular, neste relatório, iremos relevar a sua preparação e motivação para o ensino da Educação Física (EF), tal como aponta Neves (2015) quando refere o baixo estatuto da área no currículo real do 1.º CEB, tornando evidente a urgência de mais formação, compreensão e naturalmente maior valorização da EF.

2. Vantagens e constrangimentos da monodocência

A monodocência tem benefícios e constrangimentos, sendo que relativamente às vantagens encontramos vários fatores, começando por ser um professor que acompanha os alunos e não um especialista como refere Leite (2000), os especialistas são “aqueles operários que são especialistas, as que têm apenas um conhecimento muito fragmentado e parcelar sobre apenas uma parte do que estão a confeccionar” (p. 48). Os professores conseguem ter uma relação mais

próxima com os alunos, ensinando-os diversas disciplinas, desenvolvendo uma relação personalizada conhecendo, deste modo, melhor as potencialidades e necessidades de cada um/a. Portanto, a monodocência facilita a abordagem integrada de conteúdos e interdisciplinar, garantindo maior consistência no desenvolvimento das aprendizagens e na gestão do comportamento, como refere Neves (2019): “esta área é marcada pela descontinuidade de consistência curricular e dependente da atitude e das opções educativas de alguns professores, influenciados por suas experiências de vida” (p. 166), promovendo uma compreensão holística do conhecimento mais facilitada. Assim, Silva (2005) considera que “permitindo-lhe coordenar e adequar o ensino em função das suas necessidades” (p. 4), é uma mais-valia da monodocência.

Este professor único para determinado grupo de alunos consegue definir metodologias e estratégias de ensino, mantendo a coerência e alinhamento com os objetivos educacionais preconizados. Assim sendo, conseguem ter mais facilidade na transferência entre as diversas disciplinas de uma forma mais suave e ajudam os alunos a desenvolverem competências de adaptação e aprendizagem autónoma. Como refere Silva (2005) “um traço característico da monodocência é a polivalência curricular do professor” (p. 4).

Relativamente aos constrangimentos podemos considerar que o documento do “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)” pode ser limitativo, nomeadamente quando o professor procura personalizar o ensino, tendo em conta as necessidades e potencialidades de cada aluno.

Por outras palavras, a monodocência é *per si* muito exigente, porque abarca conhecimentos e competências de todas as áreas do saber e se tivermos em conta o PASEO com os princípios, visão humanista, valores e áreas de competências, em nosso entender, é urgente criar dinâmicas profissionais entre equipas docentes. A colaboração e cooperação são entendidas como um valor inegociável para responder positivamente aos desafios e oportunidades da educação (e sociedade) contemporânea.

Não obstante, reconhecemos o grande valor deste documento porque é um modo verdadeiramente humanista e atual de contribuir para uma preparação dos alunos para o mundo atual, colocando “desafios novos à educação” (PASEO, 2017, p.7) num “ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências”. Neste sentido, promove “as múltiplas literacias que precisam de

mobilizar”, facilitando a compreensão e a resposta adequada aos “tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas” (PASEO, 2017, p.7). Portanto, esta orientação a todos os docentes, nas diferentes áreas, possibilita o desenvolvimento do currículo ajustado aos alunos e aos territórios.

Outro fator constrangedor da monodocência é, como refere Silva, a “instabilidade actual do corpo docente, inviabiliza, em boa parte, a eficácia da monodocência, dado o seu carácter descontínuo, provocado pela mobilidade docente compulsiva” (p. 4 – “monodocência do 1ºCEB: por entre características e soluções”); deste modo, dificulta a criação de laços de proximidade com o grupo de alunos, referente ao nível disciplinar e a manutenção da atenção dos mesmo em matérias mais exigentes, visto que para isto acontecer é necessário mais habilidades de gestão de turma que seria facilitadora com a manutenção mais prolongada do docente no mesmo local de trabalho. Este fator contribui, em certo modo, e como refere Silva (2005), em que o problema “passa pela transformação linear das diversas tarefas cometidas à escola de massa, cada vez mais diversificadas, complexas e exigentes, em papéis de professores” (p.7) que implica uma sobrecarga de trabalho, a saber: da planificação das aulas, da preparação e trabalho de diferentes disciplinas, podendo comprometer a qualidade do ensino, da capacidade de motivação dos alunos, do ensino interdisciplinar para a vida e o seu próprio investimento em formação nas diferentes áreas de ensino que implicará na profundidade do conhecimento a trabalhar levando a limitações e a uma tendência a abordagem generalistas nas diversas disciplinas.

Pode ser considerado outro ponto menos positivo, a falta de “trabalho colaborativo e a articulação curricular entre os ciclos/níveis de ensino” (Pinho, 2018) e o isolamento que estes docentes sentem, limitando a necessidade de “partilhar experiências e conhecimentos com os seus pares, numa perspetiva de desenvolvimento da sua profissionalidade e de acompanhamento da constante mutabilidade da sociedade contemporânea” (Pinho, 2018, p.57). Segundo Neves (2019), é fundamental destacar “atuação colaborativa entre os diferentes profissionais pode resultar em ganhos quanto aos conhecimentos acerca das finalidades, de modo que possam se desenvolver profissionalmente” (p.169). Neste sentido, pode despoletar numa falta de diversidade de abordagens pedagógicas devido ao efeito de sentirem que as suas estratégias são eficazes,

não procurando novas que possam ser ainda mais eficientes, como refere Leite (2001) em que “este modelo foi, e é, suscetível de críticas, na medida em que o professor, funcionando na sua sala e no seu isolamento, não pode criar redes de intervenção, o que faz da escola um somatório de classes e de professores” (pp. 48;49). Deste modo, como refere Pinho (2018), continua-se a assistir à perpetuação de práticas pedagógicas “transmissivas” e orientadas para o professor, portanto, desinteressantes e desmotivantes para os alunos, e os resultados refletem consistentemente os mesmos “fracassos” (p.11). Ora, é “fundamental qualificar as experiências dos professores, pois há evidências que estes replicam suas experiências pessoais de aprendizagem em sua prática de ensino” (Neves, 2019, p. 169).

Constatamos que o professor tem referências que organizam todo o sistema educativo, tendo como base o PASEO (2017), sendo este um “referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-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 interna e externa do ensino e da aprendizagem” (Diário da República nº 143/21017, Série II, Despacho nº 6478/2017, 26 de julho).

Consideramos que este documento pode apresentar vantagens e constrangimentos se a referencia for encarada numa perspetiva de monodocência, visto que este “configura o que se pretende que os jovens alcancem no final da escolaridade obrigatória” (PASEO, 2017, p.9), o que implica a tomada de decisões no âmbito do desenvolvimento curricular, sendo que por um lado é considerado um referencial orientador para que o professor consiga saber o caminho que deve seguir, por outro lado pode ser mesmo limitador provocando que o professor se centre somente no que o documento refere, espelhando-o nos alunos, provocando um atingir de objetivos sem uma visão mais ampliada pela realidade. De qualquer modo, é um referencial fundamental para o professor, sabendo de onde parte, para onde pretende chegar, ajudando-o a preparar os alunos para mobilizarem “valores e competências que lhes permitam intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e

dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (PASEO, 2017, p.10). O que justifica e dá sentido a este referencial são os seus princípios (PASEO, 2017, p.13):

- A. Base humanista: capacitando os alunos para a construção de uma sociedade justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na sua ação sobre o mundo como um bem comum e a preservar;
- B. Saber: Desenvolver uma cultura científica, sendo que o saber está no centro do processo educativo e para isso tem de ser sólido e robusto;
- C. Aprendizagem: Desenvolver a capacidade de aprender, como centro de toda a formação ao longo da vida;
- D. Inclusão: Considera-se a escolaridade obrigatória para todos, com equidade e democracia;
- E. Coerência e flexibilidade: Garantir o acesso à aprendizagem e à participação dos alunos na sua formação, gerindo a flexibilidade curricular e o trabalho em parceria dos professores e educadores, trazendo a realidade para o centro das aprendizagens;
- F. Adaptabilidade e ousadia: Adaptar-se a novos contextos e estruturas, mobilizando as competências, atualizando conhecimento e desempenhar novas funções;
- G. Sustentabilidade: Formar com consciência de sustentabilidade, através da inovação política, ética e científica, de relações de sinergia e simbiose duradouras e seguras entre os sistemas social, económico e tecnológico e o Sistema Terra como foco da continuidade histórica da civilização humana;
- H. Estabilidade: Desenvolver competência requer tempo e persistência, deste modo o referencial é um sistema que se adequa e produz efeitos na área do saber.

Tendo como centro a qualificação das aprendizagens dos alunos, entendendo como ser individual, implica a preparação para o exercício de uma cidadania numa sociedade democrática (PASEO, 2017); desta forma, pretende-se que, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão:

munido de múltiplas literacias (..), livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia; capaz de lidar com a incerteza num mundo em rápida transformação; capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competências de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação; apto a continuar a aprendizagem ao longo da vida (...), que conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta; que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social; que valorize o respeito pela dignidade humana (p.15).

Todas as crianças têm de ser capazes de pôr em prática os valores que pauta a cultura escolar: a responsabilidade e integridade; excelência e exigência; a curiosidade, reflexão e inovação; a cidadania e participação, e a liberdade (PASEO, 2017, p. 17).

O referencial termina com as áreas de competências que combinam o conhecimento, capacidade e atitude com o objetivo de desenvolver o PASEO.

Estas áreas não estão bloqueadas a um saber curricular, podendo abranger múltiplas competências, teorias e práticas: “pressupõem o desenvolvimento de literacias múltiplas, tais como a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização de tecnologias de informação e comunicação. Que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida” (PASEO, 2017, p.19), tais como: *linguagens e textos; informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e pensamento criativo; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística; saber científico, técnico e tecnológico; consciência e domínio do corpo.*

O PASEO (2017) é fundamental como apoio orientador, “trata-se de encontrar a melhor forma e os recursos mais eficazes para todos os alunos aprenderem, isto é, para que se produza uma apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes que se trabalham, em conjunto e individualmente, e que permitam desenvolver as competências previstas no *Perfil dos Alunos* ao longo da escolaridade obrigatória” (PASEO, p.32).

Em síntese, e tendo em conta os referenciais nacionais em vigor, destacamos as seguintes vantagens de um exercício profissional característico da monodocência:

- Ambiente de coesão: relacionamento mais próximo, o que permite que o professor desenvolva uma relação de proximidade com os alunos, conhecendo as suas necessidades e formas de aprendizagem nas diferentes áreas e disciplinas.
- Domínio pedagógico holístico: proporciona uma abordagem pedagógica mais adequada visto ser só um professor a estar envolvido em todas as áreas curriculares, facilitando a compreensão holística do desenvolvimento do aluno devido a ser o professor a acompanhar o processo em todas as disciplinas.
- Personalização na aprendizagem: permite uma adaptação personalizada do processo ensino e aprendizagem a cada aluno e às suas necessidades, tornando este processo mais eficaz.
- Comunicação eficaz e eficiente: simplifica a comunicação entre os docentes e os pais, pois só há um professor a acompanhar todo o processo do aluno.

Relativamente aos constrangimentos relacionados à monodocência, destacamos: o professor pode não ter especialização em todas as áreas curriculares, limitando o resultado dos alunos quando estes trabalharem o conteúdo dessas áreas; pode haver falta de diversificação pedagógica, de métodos de ensino, o que pode provocar que não chegue a todos os alunos eficazmente, devido às diferentes formas de aprendizagem; o professor enfrenta uma elevada carga de trabalho por ser um único para todas as disciplinas, o que implicará na sua atenção no trabalho individualizado de cada aluno; manter-se atualizado em todas as disciplinas, é um desafio, devido às contantes mudanças nos currículos que acontecem atualmente. Apesar de não ser o caso da EF, veremos nos resultados obtidos, que os docentes revelam dificuldades reais na lecionação da referida área disciplinar/curricular.

Devido à extrema carga de trabalho pode provocar a redução de capacidade em lidar com as necessidades emocionais e os comportamentos adversos dos alunos em todas as disciplinas e nos restantes ambientes escolares.

3. Ideias e tendências da educação contemporânea e do exercício profissional docente

A Educação é o único modo de promover o desenvolvimento gradual de todos os seres humanos” (Gonçalves, 2007, p. 269). Desse modo, os dois principais objetivos para ser um professor atual na sociedade contemporânea, tem em conta a diversidade de metodologias, métodos, recursos, ambientes, entre outros, que exige decisões que promovam a construção do conhecimento, por parte dos alunos, alcançando aprendizagens sustentáveis.

Tendo como objetivo primordial o desenvolvimento integral da criança, devemos promover competências associadas a diferentes dimensões: cognitivas, sociais, emocionais, relacionais e motoras. Esta visão pedagógica reflete-se em várias ideias e tendências que valorizam a integração de saberes (Assemany e Gonçalves, 2021), o uso de metodologias ativas e o estabelecimento de metas claras e ajustadas ao desenvolvimento da criança, sempre com uma abordagem holística, inclusiva e participativa (Trevisan, 2015) de forma a preparar os alunos para os desafios de um mundo em constante transformação (UNESCO, 2021).

A integração de saberes é uma tendência pedagógica que defende uma abordagem holística na organização curricular, promovendo a integração e a complementaridade entre diversas áreas do conhecimento, como defende Neves (2019) em que a abordagem integrada é um dos “aspectos fundamentais que não podem ser desconsiderados” (p. 169). Esta estratégia permite uma aprendizagem mais contextualizada e significativa, ao ligar o conhecimento escolar à realidade do aluno, podendo-se manifestar através da organização de atividades e projetos que exploram temas transversais, promovendo conexões entre disciplinas e reforçando a compreensão global, relacionando o conteúdo escolar com problemas do cotidiano e desenvolvendo competências críticas e reflexivas. Paralelamente, as metodologias ativas constituem outro elemento central da educação contemporânea, promovendo um papel mais dinâmico e participativo do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Estas abordagens são relevantes EPE e no 1.ºCEB, dada a necessidade de envolver as crianças em atividades práticas, experimentais e colaborativas, como se verifica na aprendizagem baseada em projetos, que incentiva as crianças a explorar temas de interesse, promovendo a autonomia e o trabalho em grupo; a aprendizagem cooperativa, que favorece competências sociais como a empatia e a responsabilidade partilhada; e a gamificação, que utiliza elementos de jogos para aumentar o envolvimento e a motivação dos alunos.

No que concerne ao estabelecimento de metas, estas devem ser claras e ajustadas ao nível de desenvolvimento da criança, sendo outra característica central das práticas educativas atuais, ajustadas a nível de complexidade no decorrer do processo de ensino. Estas têm de ser flexíveis, adaptáveis às necessidades e aos ritmos de aprendizagem de cada criança, promovendo progressos graduais e consolidados. Paralelamente, a educação contemporânea dá também grande relevância às competências socioemocionais (Soares, 2022), incluindo objetivos que fomentem a autonomia, a capacidade de resolução de conflitos e a promoção de comportamentos respeitosos, complementando as aprendizagens académicas e contribuindo para o desenvolvimento equilibrado da criança.

A educação inclusiva (decreto-lei 54, 2018), sendo outra política, promove práticas que respeitam a diversidade cultural, linguística e de necessidades educativas especiais, assegurando oportunidades iguais de aprendizagem para

todas as crianças. A tecnologia, introduzida de forma gradual e intencional, é outra ferramenta com grande potencial (Quinta e Costa, Monteiro & Ribeiro, 2020). Por fim, a educação para a sustentabilidade e a cidadania emerge como uma prioridade, incentivando projetos que abordem questões ambientais ou promovam o trabalho comunitário, reforçando a consciência ecológica e o sentido de responsabilidade social das crianças.

O profissional da educação, de uma forma mais específica, deve seguir a ideia de que os recursos têm de ser simples, porque quanto mais complexos mais difícil será ensinar, logo mais difícil ser decora, como refere Tony Robbins “a complexidade é inimiga da execução” (<https://www.pcm-ct.com/post/complexity-is-the-enemy-of-execution>).

Podemos considerar que o professor precisa de definir objetivos para se orientar clara e eficazmente, de modo que sejam exequíveis e realistas. Deste modo, podemos partir do princípio que para chegar ao objetivo podemos seguir a análise SOWT (Strengts – forças, Weaknesses – fraquezas, Opportunities – oportunidade e Threats – ameaças), a qual permite fazer uma análise realista do que acontece à partida, ter consciência do seu ser tanto positivo como menos positivo, as oportunidades e ameaças do quotidiano para conseguir o objetivo, como refere Chiavenato e Sapiro (2003) que a função da análise SWOT tem como função de “relacionar as oportunidades e ameaças presentes no ambiente externos com as forças e fraquezas mapeadas no ambiente interno”, deste modo “as quatro zonas servem como indicadores da situação” dos objetivos planeados.



Figura 1 - Análise SWOT

Não descorando que nem tudo são pontos positivos, também é necessário enfrentar os obstáculos e opções tomadas, sabendo que para atingir os objetivos podemos contorná-los, negá-los e voltar a traz, ou superá-los, aprendendo com eles, visto que de seguida surgirá novo problema e assim sucessivamente até atingir o objetivo previamente definido.

O professor tem com ferramenta chave e transversal a todas as disciplinas, a todos os ciclos de ensino, tanto online como presencial e independentemente do tamanho das turmas, a comunicação, como refere Peixe (2017, p.44) que vários comunicadores, com estilos diferentes manifestam “paixão pelas causas em que acreditavam e eram capazes de se conectar emocionalmente com seus públicos”. Qualquer comunicador tem como objetivo “deixar o público ver e sentir a sua paixão pelo que estavam a falar. E isso é essencial na comunicação” (Peixe, 2017, p.44). Deste modo, podemos considerar que não à públicos difíceis, só há comunicadores inflexíveis, como refere Darwin “não é a espécie mais forte ou mais inteligente que sobrevive. A que sobrevive é aquela que é mais adaptável à mudança” (citado por Peixe, 2017, p.48). Este é o princípio de um comunicador diferenciado partindo da aplicação da programação neurolinguística (PNL), com foco no *rapport* “como capacidade de criar conexão e empatia com o outro” (Peixe, 2017, p.60).

Assim, através de questões que ficam em aberto, e que serão respondidas numa fase posterior, as implicações são variadas:

- despertar o interesse de todos os alunos;
- definição de objetivos educacionais claros e rigorosos, contribuindo para um processo que faça sentido;
- ser mestre em observar os alunos e os contextos, mantendo conexão e ligação à realidade;
- flexibilidade comportamental e comunicacional, identificando o grau de interesse dos alunos, criando formas diferentes de conectar os que não estão.

Assim, o professor terá alunos felizes, motivados, com capacidade de aprendizagem e gosto por aprender, porque sente-se intervenientes e agentes no processo de concretização para atingir o objetivo definido.

Consideramos, assim, que as metodologias ativas são fundamentais para a educação contemporânea, como podemos verificar através dos modelos

HighScope, Movimento da Escola Moderna (MEM), e a influência de Loris Malaguzzi, Reggio Emilia e Jean Piaget na evolução destes modelos, os quais procuram promover um desenvolvimento holístico dos alunos, preparando-os para as necessidades e dificuldades que a sua vida futura e social, como refere Fadel, Bialik e Trilling (2015); até porque educar atualmente é “certificar-se de que as pessoas irão desenvolver uma bússola confiável e habilidades de navegação para se encontrarem em um mundo cada vez mais incerto, volátil e ambíguo” (p.11).

O modelo HighScope é uma abordagem que se rege, como podemos visualizar na “roda da aprendizagem” (figura 2) (Hohmann & Welkart, 1997, p.5), por 5 princípios orientadores: uma aprendizagem ativa, com interação entre o adulto e a criança/aluno de forma calorosa e apoiada, o ambiente físico está centrado na criança/aluno, com planos e rotinas estruturadas, e com observação diária da criança. Tem suporte no trabalho cognitivo que segundo Piaget (1969, p.15) todo o organismo possui “uma estrutura permanente, que se pode modificar sob as influências do meio, mas não se destrói, jamais enquanto estrutura de conjunto, todo conhecimento é sempre assimilação de um dado exterior a estruturas do sujeito”, assim sendo é possível considerar que é uma aprendizagem pela ação e de iniciativa da criança/aluno.

No que se refere à aprendizagem ativa “é definida como a aprendizagem na qual a criança/aluno, através da sua acção sobre os objetivos e da sua interação com as pessoas, as ideias e os acontecimentos, chega à compreensão do mundo” (Formosinho, Kartz, McClellan, Lino, 1996, p. 56), sendo este o núcleo central da roda que para ser eficaz tem de haver parceria entre o adulto e a criança/aluno, sustentado na rotina diária, na interação adulto-criança, no ambiente de aprendizagem e na avaliação. A rotina diária é fundamental, surgindo como a base de todo o processo o “planear-fazer-rever” como “princípio básico do currículo High/Scope” (Hohmann & Welkart, 1997, p.4), sendo planeado pelo adulto e com conhecimento por parte da criança/aluno, sempre apoiando a sua aprendizagem ativa, sentindo segurança e controlo sobre o que se passará durante o dia. O ambiente de aprendizagem com materiais que possibilitam a ação direta da criança e possibilitando oportunidades para a manipulação em diversas áreas na sala. Na interação adulto-criança, o adulto encoraja a comunicação, linguagem e pensamento da criança, dando-lhe

oportunidade de escolha e o adulto torna-se mediador na resolução de problemas fase ao conflito, promovendo que as crianças consigam identificar os sentimentos e o foco do problema para conseguirem resolvê-lo.

Relativamente à avaliação, esta “é um indicador que permite determinar a eficácia e o grau de avanço do ensino-aprendizagem e a formação dos alunos, uma vez que permite ao professor julgar o seu próprio trabalho e refletir sobre ele para redirecionar e corrigir, de forma a contribuir significativamente para melhorar o ensino e, assim, promover uma melhor aprendizagem” (Gómes, 2006). Segundo Hohmann & Welkart (1997, p.8), “significa trabalhar em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesse e competências de cada criança”, sendo feita de forma clara e diariamente integrada no esquema “planear-fazer-rever”, tendo como base o registo de observação das crianças/alunos. Podemos observar e avaliar 30 itens que são subdivididos em 4 secções, segundo Epstein (2003):

- Ambiente físico: neste ponto observa-se e avalia-se a organização do espaço e a variedade de recursos;
- Rotina diária: implementada pelo adulto, tendo como base a consistência, equilíbrio e as estratégias utilizadas para o planear-fazer-rever;
- Interação adulto-criança: ajuda na observação e avaliação do papel do adulto na criação de momento que desafiem o pensamento crítico da criança, a comunicação e o envolvimento nas atividades; assim como a observação e avaliação do nível de interação entre adultos (docentes, não docentes e encarregados de educação).



Figura 2 - Roda da Aprendizagem

No que concerne ao modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM), segundo González (2002) considera que é um modelo sociocêntrico porque a “prática democrática da gestão de conteúdos, das atividades, dos materiais, do tempo e dos espaços se fazem em cooperação” (Grave-Resendes e Soares, 2002, p. 41). Assim sendo, através da prática e da reflexão são desenvolvidas estratégias metodológicas ativas e de diferenciação do trabalho pedagógico, com os seguintes objetivos expostos González (2002):

- envolver os alunos na sua aprendizagem;
- desenvolver a consciência do seu ponto de partida e do caminho que precisam para poderem avançar no currículo;
- articular as aprendizagens das diversas áreas curriculares;
- desenvolver vivências democráticas;
- desenvolver a autonomia, interajuda, a socialização, o sentido de responsabilidade e da cidadania;
- diferenciar o trabalho dos alunos, na sala de aula;
- potenciar as aprendizagens cooperativas.

Reforçado por Vygotsky (1995), o qual salienta a importância da experiência partilhada, do diálogo e da colaboração, concebendo, desse modo, a aprendizagem como processo de trocas e, portanto, necessariamente social.

Segundo Vygotsky (1979, p. 89) “a única aprendizagem válida é a que se antecipa ao desenvolvimento”, isto é a interação do adulto leva a confrontos de ideias, levando a criança/aluno a necessitar de clarificar as suas ideias e a criação de novos instrumentos cognitivos, através do socioconstrutivismo que defende que as interações sociais potenciam o desenvolvimento cognitivo e metacognitivo que segundo Smith (1990,p. 52): “supervisionar, analisar, refletir e rever são consideradas capacidades metacognitivas, que envolvem pensamento acerca do pensamento, considerado como um tipo superior de pensamento.” Desta forma, podemos considerar que a linguagem tem um papel fulcral na estruturação dos conhecimentos, visto que pelo meio da comunicação oral a criança/aluno expõe as suas ideias, questiona e reajusta o seu pensamento/ideias.

Os modelos HighScope e Movimento da Escola Moderna permitem o trabalho em parceria com diversas metodologias ativas visto que consideram a criança/aluno o centro da aprendizagem.

Consideramos também que existe uma estreita relação do modelo de Reggio Emilia e Loris Malaguzzi. Deste modo a abordagem de Reggio Emilia centra-se no princípio em que a criança/aluno é a protagonista da ação, assim sendo podemos considerar que esta:

- deve ter o controlo da direção/sentido da aprendizagem;
- deve poder aprender através de experiências de movimento, observação e escuta, sendo esta última, segundo Formosinho (2013, p.49) “o processo de ouvir a criança (...) sobre a sua colaboração na co-definição da sua jornada”;
- deve ter interações com outras crianças/alunos e com os materiais no espaço, dessa forma o contexto deve estar preparado para poder ser explorado livremente e em segurança;
- deve ter inúmeras possibilidades e oportunidades de vivenciarem a experiência diária e a que se proponham;
- deve ter variadíssimas linguagens.

Relativamente ao educador/professor, este é como um guia e aprendiz, ensina e aprende com a criança/aluno, tendo a cooperação como base do sistema educacional. Neste modelo os pais, como primeiro educador, são como um parceiro no processo de ensino e aprendizagem e a arte como uma das linguagens expressivas na sua dimensão estética. Isto é verificado com o processo de vida de Reggio Emilia que “precisou compreender o conceito de criança pesquisadora, do educador como mediador, de *oportunizar* ambientes de aprendizagem diferenciados, bem como a compreensão de que a criança é feita com muitas linguagens e, que é necessário explorá-las” (Edwards et. Al, 2016, p.9). Os mesmos referem que o pilar do modelo pedagógico de Reggio Emilia alicerça-se na pedagogia da escuta e nas “cem linguagens da criança” (Edwards et. Al, 2016) e, segundo Lino (2013), integrando também a arte enquanto motor de desenvolvimento e aprendizagem.

Destacamos a importância dos materiais e organização da sala, porque têm muita importância “juntamente com as produções das crianças (...) dão cor ao espaço das salas” (Lino, 2013, p. 123), e segundo Edwards, Gandini e Forman (1999) os materiais e objetos das salas de atividades são organizados “em recipientes transparente, em armários acessíveis às crianças, como *bancas de mercado*, onde os fregueses têm à sua disposição uma variedade de artigos e procuram livremente apenas aquilo que lhes interessa” (p.27).

As características dos modelos apresentados defendem que a criança/aluno controla a direção da aprendizagem com os projetos que são desenvolvidos e a arte como linguagem expressiva, através de espaço de expressão artística que apoia a investigação das motivações das crianças, promovendo a imaginação, criatividade e expressividade “características do processo de desenvolvimento que tem um efeito importante, provocador e perturbador sobre ideias didáticas ultrapassadas” (Edwards et al, 2016, p. 124). O ambiente como terceiro educador/professor como “espaço temporário ou permanentemente da exposição da documentação” (Malaguzzi, 1998 cit. In Lino, 2013, p. 123). Assim, segundo Lino (2013), as crianças são encorajadas a explorar múltiplas formas de expressão, nomeadamente verbais ou gráficas, para representar o mundo que as rodeia e através da arte, desenvolver a expressão e comunicação, visto que “quando o professor fala menos, orienta mais e o aluno participa de forma ativa, a aprendizagem é mais significativa” (Dolan; Collins, 2015, p. 9).

O exercício profissional docente na EPE e 1.ºCEB caracteriza-se por um conjunto de saberes, práticas e competências que devem ser integradas para garantir o desenvolvimento global das crianças, abrangendo as dimensões cognitivas, emocionais, sociais e motoras. Este exercício profissional exige uma abordagem diferenciada e/ou personalizada, adaptada às especificidades etárias e às exigências curriculares de cada nível de ensino, sendo essencial para a construção das bases do percurso educativo, sendo realizado de forma progressiva de complexidade e intensidade. Além disso, para se considerar que a aprendizagem é eficaz, os professores focam-se na “busca pela qualidade da educação, sucesso escolar e resultados positivos em avaliações” (Neves, 2019, p. 168).

Na EPE, o foco está na exploração, no brincar e na descoberta sensorial, promovendo o desenvolvimento das crianças através de experiências profundas e contextualizadas. Por sua vez, no 1.ºCEB, a prioridade são as diretrizes das Aprendizagens Essenciais e o PASEO, sendo as práticas pedagógicas orientadas para a aquisição de competências dentro dessas orientações. Em ambos os níveis de ensino, é essencial que o planeamento das atividades e experiências de aprendizagem tendo em conta a diversidade cultural, social e cognitiva das crianças, promovendo a inclusão e a equidade. Deste modo, segundo Neves (2019), o professor ao “fornecer um feedback para planeamentos futuros, ao aluno pois este irá desfrutar de diferentes habilidades em diferentes contextos, para os pais no sentido que estes terão informações mais precisas a respeito do desenvolvimento de habilidades e competências de seu filho, e como prestação de contas ao administrador” (p. 169).

O educador/professor deve atuar como mediador, articulando diferentes dimensões do processo educativo. Para tal, recorre a um conjunto de saberes integrados que incluem saberes científicos, pedagógicos, didáticos e relacionais (Gonçalves & Cunha, 2024). Entre os saberes científicos, destaca-se a compreensão das teorias do desenvolvimento da criança, como as propostas por Piaget e Vygotsky que oferecem uma base teórica sólida para interpretar e intervir no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Adicionalmente, é necessário um conhecimento profundo das ciências da educação, que permite ao professor selecionar e aplicar metodologias

pedagógicas adequadas a cada contexto, bem como o domínio dos conteúdos curriculares definidos pelas orientações oficiais.

Um dos papéis centrais passa pela competência na gestão da sala de aula, na organização de atividades cooperativas ou individuais, e na criação de um ambiente propício à aprendizagem.

A relação educador/professor e criança/aluno é também relevante, pois permitem ao educador/professor estabelecer relações positivas com as crianças/alunos e as suas famílias, contribuindo para a criação de um ambiente seguro e acolhedor. Este tipo de saber integra competências como a promoção da autonomia das crianças, a mediação de conflitos e o incentivo à cooperação e à empatia.

Não menos importante, professor é, simultaneamente, um transmissor de conhecimentos e um agente transformador, cuja ação influencia decisivamente o desenvolvimento integral das crianças. Este papel exige não apenas uma formação inicial sólida, mas também um compromisso contínuo com a inovação pedagógica e a formação ao longo da vida, permitindo uma resposta eficaz à exigência de um mundo em constante mudança. Assim, o exercício profissional docente revela-se um desafio complexo que exige uma integração harmoniosa de múltiplos saberes e competências, sempre orientado para a qualidade e equidade na educação (Gonçalves & Marques 2022).

Em suma, a monodocência permite um exercício profissional flexível e personalizado, recorrendo a metodologias ativas. Contudo, as limitações no contexto da EF são evidentes, especialmente no que diz respeito à formação específica e à valorização desta área. Uma introdução de especialistas ou modelos de coadjuvação poderia equilibrar as fragilidades deste tipo de formação, permitindo uma abordagem mais consistente e de qualidade à Educação Física na EPE e no 1.ºCEB.

PARTE II- METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo do relatório é tratado o âmbito em que decorre o estudo realizado, os objetivos definidos para a investigação e os instrumentos de recolha e tratamentos de dados selecionados para experimentar as finalidades da investigação.

Quanto à definição da metodologia, segundo Freitas & Prodanov (2013),

a metodologia é compreendida como uma disciplina que consiste em estudar, compreender e avaliar os vários métodos disponíveis para a realização de uma pesquisa académica. A Metodologia, em um nível aplicado, examina, descreve e avalia métodos e técnicas de pesquisa que possibilitam a coleta e o processamento de informações, visando ao encaminhamento e à resolução de problemas e/ou questões de investigação (p. 14).

Por outras palavras, segundo (Quivy & Campenhoud (1998),

uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e de ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica. (...) o investigador deve obrigar-se a 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 (p. 31).

1. Âmbito e objetivos de investigação

No âmbito do presente relatório, é importante realçar que os objetivos de investigação e a metodologia selecionada, centram-se nas observações e estágios de intervenção, realizados em diferentes contextos educativos, envolvidas num processo de ensino e aprendizagem, na valência de Educação Pré-Escolar e no nível de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O processo de investigação tem como grande finalidade conhecer as perceções dos docentes sobre o ensino da Educação Física na EPE e 1.ºCEB, a partir das experiências vividas e a observação participante realizadas quer na unidade curricular de *Iniciação à Prática Profissional I e II*, quer *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*.

Neste sentido, é necessário clarificar quais são os objetivos de pesquisa que guiam a fundamentação dos pressupostos, para uma melhor perceção do âmbito investigativo e dos procedimentos adotados.

Eis os objetivos de investigação:

- I. Compreender as vantagens e constrangimentos da monodocência e pluridocência;
- II. Identificar as percepções dos educadores/professores sobre a lecionação da Educação Física;
- III. Conhecer o investimento na formação contínua na área da Educação Física dos educadores de infância e professores de 1º Ciclo do Ensino Básico;
- IV. Apresentar características gerais sobre a lecionação da Educação Física na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Considerando as premissas acima elencadas, a metodologia mais adequada para o tipo de estudo pretendido é uma abordagem qualitativa, visto ser um método de natureza reflexiva e de formulação de hipóteses que visa realçar a ideia de que, em contextos educativos, há sempre uma intencionalidade, há sempre pontos fortes e a considerar, há sempre a necessidade de atualização e há sempre algo a melhorar e a aprender.

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. O investigador coloca constantemente questões como: Porque é que estas carteiras arrumadas desta maneira? Porque é que algumas salas estão decoradas com gravuras e outras não? Porque é que determinados professores se vestem de maneira diferente de outros? Há alguma razão para que determinadas atividades ocorram em determinado local? Porque é que há uma televisão na sala se nunca é utilizada? Nada é considerado como um dado adquirido e nada escapa à avaliação. A descrição funciona bem com o método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49).

A “investigação em educação se apresenta mais associado a planos de investigação de natureza quantitativa (...) do que a planos de investigação de natureza qualitativa” (Sá et al., 2021, p. 31), porque é essencial uma abordagem interpretativa e reflexiva dos dados observados e obtidos, tendo o constante contacto com o quê e quem está a ser estudado no seu ambiente natural.

Em educação, a investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas (...) O objetivo do investigador é o de compreender, com bastante detalhe, o que é que professores (...) e estudantes pensam e como é que desenvolve os seus quadros de referência. Este objetivo implica que o investigador passe, frequentemente, um tempo

considerável com os sujeitos no seu ambiente natural (Bogdan e Bikle, 1994, p. 17).

No mesmo segmento de ideias, é possível acrescentar, na perspectiva de Freitas & Prodanov (2013),

O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. (...) O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contacto direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. Nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador (p. 70).

Em contexto educativo, há uma enorme variedade de experiências e situações inesperadas relacionadas com as aprendizagens, os desenvolvimentos das crianças e os contextos sociais, culturais e psicológicos em que cada Jardim de Infância ou escola, estão inseridas. Com este facto, há uma preferência pela metodologia qualitativa, porque esta permite uma abordagem flexível para recolher e analisar dados, permitindo ser possível um investigador adaptar-se a esta realidade, ao longo da investigação. Na perspectiva de Sá et al. (2021),

na arte de fazer investigação importa, (...), perceber o carácter sistémico e multirreferenciado dos fenómenos sociais e humanos quanto aos referentes, possibilidades, fontes, métodos e instrumentos. Assim, e não obstante a preferência das ciências da educação pelas abordagens qualitativas (...) é um método de interpretação dinâmica e totalizante da realidade, pois considera que os fatos não podem ser relevados fora de um contexto social, político, económico, etc (p. 34).

2. Instrumentos de recolha e tratamento de dados

Na presente investigação é privilegiada a diversidade de instrumentos de recolha e tratamento de dados sobre o modo como os profissionais de educação potenciam a área da EF, tendo em conta que os docentes selecionados exercem a monodocência. A escolha acertada dos instrumentos de recolha e tratamentos de dados são importantes, porque permitem analisar, refletir e interpretar informações confiáveis e preciosas para a temática da investigação tornar-se credível, intencional, fidedigna e significativa.

Nas análises qualitativas, o pesquisador faz uma abstração, além dos dados obtidos, buscando possíveis explicações (implícitas nos discursos ou documentos), para estabelecer configurações e fluxos de causa e efeito. Isso irá exigir constante retomada às anotações de campo, ao campo, à literatura e até mesmo à coleta de dados adicionais (Freitas & Prodanov, 2013, p. 114).

Quando um investigador reflete sobre a melhor metodologia a utilizar na sua investigação, há a exigência de escolher os instrumentos de recolha e tratamento de dados mais adequados, de acordo com a temática que vai ser trabalhada e quais são os termos utilizados em investigação. De acordo com Sá et al. (2021),

a saber: técnica, método, instrumento e técnicas de recolha de dados. Num sentido lato, o método refere-se ao caminho ou ao conjunto de operações para se chegar a um determinado resultado em investigação; o instrumento, por sua vez, surge como o objeto tangível utilizado nas diversas técnicas; já a técnica refere-se ao modo de atuação/procedimento para chegar a esse resultado, sendo que o método pode, inclusive, incorporar várias técnicas para alcançar os fins da investigação (p. 15).

A escolha deve ter em conta: os objetivos de pesquisa, a população e amostra, o tipo de dados a serem analisados e a ética. A “seleção das técnicas e dos instrumentos tem muito a ver com a natureza de investigação, pois dependem intrinsecamente dos objetivos do estudo, das questões e da situação concreta de investigação” (Sá et al., 2021, p. 15). A escolha adequada dos instrumentos de recolha e tratamento de dados é fundamental para garantir a qualidade em todo o processo de investigação.

Os diferentes instrumentos utilizados foram aprendizagens acumuladas e refletidas ao longo da Licenciatura em Educação Básica, em particular nas unidades curriculares de *Iniciação à Prática Profissional I e II*, e das *Práticas de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar* e em *Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O uso de diferentes métodos e técnicas/instrumentos, que contribuam melhor para alcançar os objetivos e facilitar a prática de pesquisa, principalmente para pesquisadores iniciantes. Conhecer com clareza as possibilidades, exigências e procedimentos que estes métodos e técnicas aportam para a pesquisa científica é fundamental (Sá et al., 2021, p. 6).

2.1. Inquérito por Questionário

O primeiro instrumento de recolha e de tratamento de dados escolhido foi o inquérito por questionário (anexo I – Inquérito por questionário), porque de acordo com Sá et al. (2021),

há a possibilidade de auscultar um número significativo de indivíduos, acompanhada pelas possibilidades de quantificação dos dados obtidos e capacidade de proceder a análises estatísticas de forma a prodigar dados comparáveis e generalizáveis. (...) a sua utilização possibilita agregar, numa

investigação, um número elevado de questões, de modo a obter informações mais amplas sobre os indivíduos e estabelecer correlações entre eles. Permite, também, verificar hipóteses teoricamente levantadas, estabelecer relações entre variáveis e estabelecer análises comparativas (p. 31).

O inquérito por questionário, com aplicação por meios digitais, pode revelar-se adequado à temática da presente investigação, visto que, há a possibilidade de analisar e compreender as percepções dos docentes sobre a lecionação da EF. Este instrumento de recolha de informação, apesar de “(...) em investigação em Educação se apresentar mais associado a planos de investigação de natureza quantitativa (técnicas de testagem/medição e amostragem) do que a planos de investigação de natureza qualitativa” (Sá et al., 2021, p. 31), nesta investigação, é selecionado tendo em conta a intencionalidade dos objetivos qualitativos, onde há a necessidade de entender os fenómenos em estudo, para ser possível apresentar propostas de melhoria, tendo em conta as respostas dos profissionais de educação (dos grupos de recrutamento 100 e 110) e não quantificar os fenómenos. O motivo da escolha deste instrumento de recolha e de tratamento de dados está ligado ao facto da “(...) utilização em estudos de grande escala, permite auscultar um número significativo de sujeitos face a um determinado fenómeno social pela possibilidade de quantificar os dados obtidos e de se proceder a inferências e a generalizações” (Sá et al., 2021, p. 14). Antes de divulgar o inquérito, por questionário importa definir a intencionalidade que há por detrás de cada afirmação, ponderação, adequação e formulação quanto ao tipo de vocabulário utilizado nas afirmações. E, seguidamente, segundo Sá et al. (2021),

(...) o tipo de interação/relacionamento que se pretende estabelecer com o entrevistado; definir o grau de intensidade e extensividade da informação que quer recolher; refletir sobre os processos de formulação e estruturação do instrumento, nomeadamente, fatores como o nível de literacia dos sujeitos que se pretende entrevistar; e averiguar as diferenças possam coexistir entre os intervenientes (p. 33).

O inquérito por questionário foi construído na plataforma *Google Forms* e, antes de ser divulgado, é essencial ser testado por profissionais de educação e investigadores que estejam relacionados com a área da educação para realizarem um pré-teste e aportarem maior qualidade relativa ao formato, à pertinência e à coerência. Neste contexto, o inquérito por questionário construído

foi enviado e testado por uma educadora, uma professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico e por 2 investigadores de diferentes universidades.

Estabelecidas as etapas e procedimentos gerais de planificação e construção do instrumento de recolha de dados e escolhidas a modalidade de mediatização do questionário, deve-se submeter o instrumento a processos e procedimentos de validação. Este procedimento é designado de pré-teste, estudo preliminar ou estudo piloto. Importa, assim, testar a sua adequação ao(s) objetivo(s) do estudo através da aplicação, em pequena escala, da versão preliminar a um pequeno grupo de especialistas com características semelhantes às categorias de pessoas que integram a amostra (Sá et al., 2021, p. 24).

Depois deste processo, o inquérito por questionário foi partilhado por diferentes vias – correio eletrónico, redes sociais, em grupos de profissionais de educação e em Jardins de Infância e Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, durante os meses de abril e maio de 2025.

Depois da aplicação deste instrumento de recolha de dados, foi fundamental realizar uma análise descritiva e inferencial das respostas fechadas e uma análise de conteúdo das respostas abertas, visto que, o inquérito por questionário a construir apresentará afirmações com escalas de concordância tipo *likert* obrigatórias, onde os inquiridos selecionavam apenas uma opção em cada afirmação, e apresentava questões abertas com o intuito de expressarem as opiniões pessoais e experiências profissionais sobre determinados conceitos objetos de investigação.

Primeiramente, é necessário compreender o que é a análise descritiva e inferencial das respostas fechadas. Os resultados obtidos com o inquérito por questionário são apresentados por meio de tabelas e gráficos, com a intencionalidade de serem analisados, lidos e visualizados mais facilmente. No que toca à análise inferencial, “preocupa-se com o raciocínio necessário para, a partir dos dados, se obter conclusões gerais. O seu objetivo é obter uma afirmação acerca de uma população com base numa amostra” (Lopes, 2005, p. 8). Por outras palavras, “infere sobre os parâmetros da população, isto é, permitem com determinado grau de probabilidade, generalizar à população certas conclusões, por comparação com os resultados amostrais (...) inferir significa deduzir como consequência, conclusão ou probabilidade” (Pereira, 2014, p. 32), para ser possível afirmar que a amostra dos inquiridos que participaram neste inquérito por questionário é realmente significativa e representa a população em estudo. Depois destas técnicas de tratamentos de

dados, é necessário realizar a técnica da análise de conteúdo das respostas abertas, que “tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto” (Bardin, 1977, p. 19). O intuito é realizar a codificação textual das respostas dadas pelos inquiridos, que consiste em retirar o conteúdo significativo de cada uma, para focalizar a análise.

Tratar o material é modificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o analista, acerca das características do texto (Bardin, 1977, p. 131).

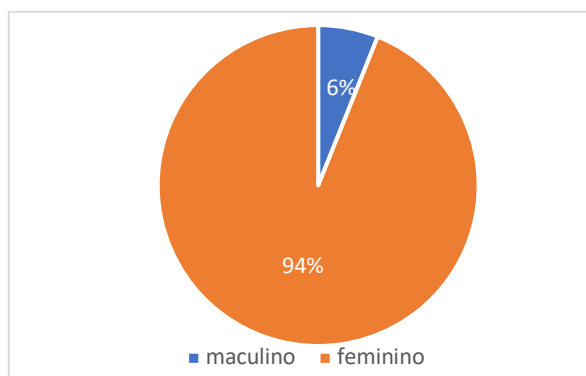
PARTE III- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO DADOS OBTIDOS DA INVESTIGAÇÃO

Os dados foram recolhidos entre os meses de abril de maio de 2025 no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada que decorreu em 4 semestres. Responderam 66 docentes ao inquérito por questionário, o que justifica uma das limitações deste estudo e que poderia ser ampliada à escala nacional, caso fosse possível uma recolha de dados mais generalizada.

1. Análise dos dados obtidos:

1.1. Caracterização dos participantes

Gráfico 1 - Idade dos participantes

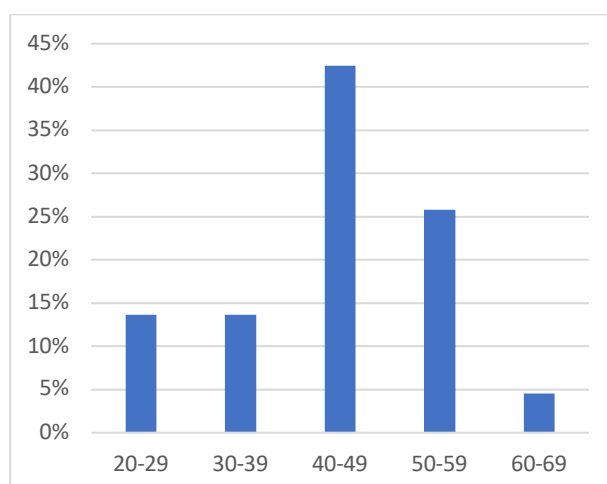


Fonte: elaboração própria, 2025

O gráfico do género apresenta a distribuição dos participantes que deram resposta ao inquérito por questionário. Verificamos que a esmagadora maioria dos participantes é do género feminino, representando 94% da amostra, enquanto 6% é do género masculino.

Este resultado revela que a profissão docente, principalmente na EPE e no 1.ºCEB, é representada maioritariamente por pessoas do género feminino.

Gráfico 2 - Idade dos participantes



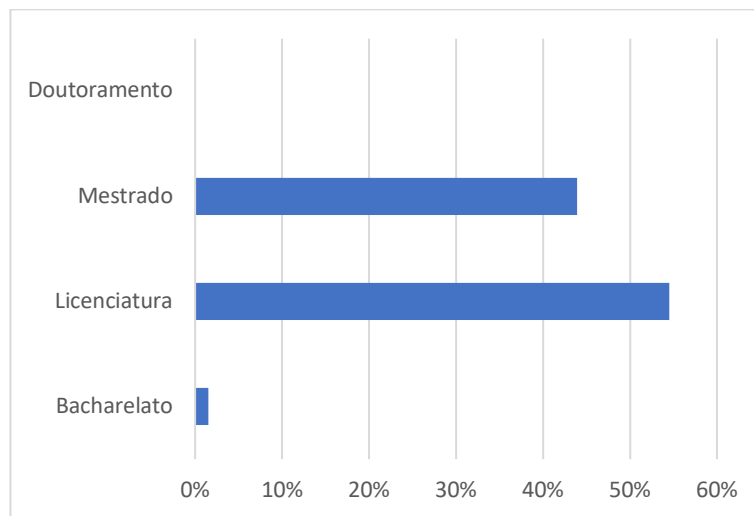
Fonte: elaboração própria, 2025

O gráfico da idade dos respondentes apresenta a distribuição em percentagem dos participantes por faixa etária, sendo a dos 40-49 a mais representada, com cerca de 42%, seguindo-se o grupo dos 50-59 anos, com aproximadamente 26%, e as faixas etárias dos 20-29 anos e 30-39 anos, ambas com cerca de 14%. Por último, o grupo etário dos 60-69 anos representada com 4%, sendo a minoria.

A preponderância do grupo etário entre os 40-49 anos indica que a maioria dos inquiridos tem experiência profissional, podendo dar profundidade e consistência ao conteúdo disponibilizado nas respostas as suas perceções sobre a relevância da EF na EPE e em 1.ºCEB. A reduzida percentagem de docente mais jovens e de docentes com mais de 60 anos poderá indicar uma menor renovação no setor educativo, nestes níveis de ensino, bem como a menor adesão dos profissionais a inquéritos digitais dos profissionais mais experientes.

Podemos considerar que a diversidade etária permite uma leitura mais rica dos dados, podendo verificar-se contrastes geracionais nas conceções e práticas relacionadas com a EF, sendo assim um fator relevante na análise perante o cruzamento de dados, relativamente as precessões em função da idade e da experiência do docente.

Gráfico 3 - Habilitações literárias dos participantes



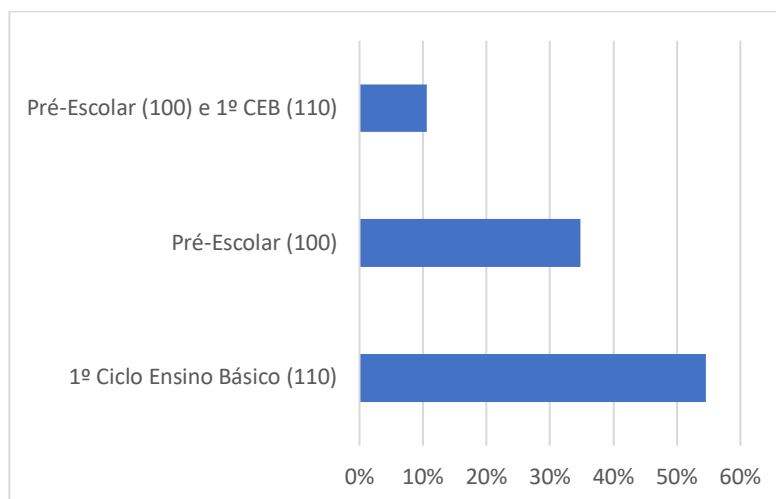
Fonte: elaboração própria, 2025

No que concerne ao gráfico das habilitações literárias, o gráfico anterior ilustra a distribuição dos docentes participantes perante o seu grau de habilitação académica. Podemos verificar que a maioria dos respondentes possui Licenciatura, sendo que representa cerca de 55% do total dos participantes. Em seguida, cerca de 44% possui mestrado. Apenas uma percentagem pouco significativa, cerca de 1%, tem Bacharelato, e nenhum particamente indicou possuir Doutoramento.

Através do gráfico podemos refletir sobre a evolução do sistema educativo português, visto que após o Processo de Bolonha, houve o crescimento das qualificações académicas para o exercício da docência. A percentagem significativa de participantes com Mestrado indica a valorização da formação académica contínua para os profissionais mais novos ou para aqueles que procuram especializar-se em áreas mais específicas, tanto para crescimento pessoal com para progressão profissional.

Os participantes com Bacharelato e Licenciatura estão associados a profissionais com mais anos de serviço, antes do Processo de Bolonha, momento em que o Mestrado não era obrigatório para o exercício da profissão de docente. É de referir a ausência de docentes com Doutoramento, dado que este grau académico é mais evidente em contextos de ensino superior ou investigação.

Gráfico 4 - Área de docência dos participantes



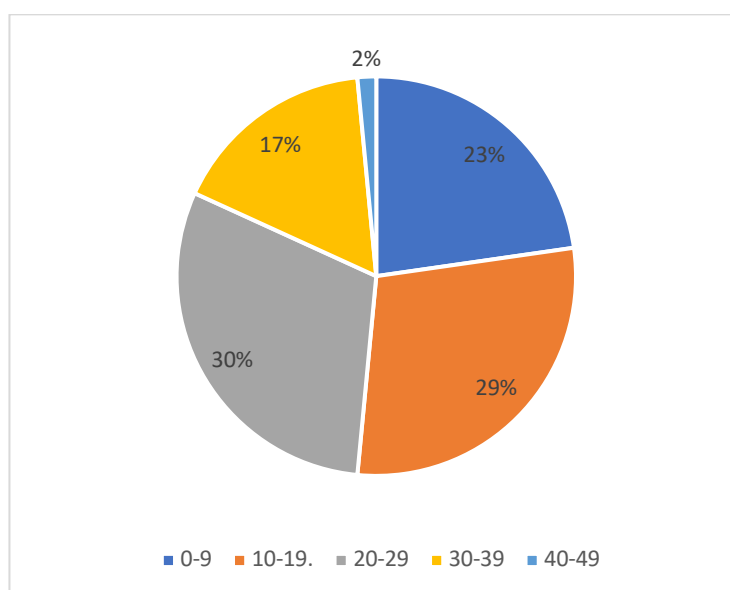
Fonte: elaboração própria, 2025

Referente ao gráfico do Grupo de Recrutamento, este apresenta a distribuição dos participantes pelo respetivo grupo de recrutamento, sendo que cerca de 54%, a maioria, pertence ao grupo 110 – 1º Ciclo do ensino Básico, seguindo-se os profissionais do grupo 100 – Pré-Escolar, cerca de 35%. Por fim, os docentes habilitados para ambos os grupos, 100 e 110, com aproximadamente 11%.

O gráfico permite compreender a distribuição dos docentes inquiridos, podendo permitir correlações das suas perceções com o contexto profissional de cada grupo de recrutamento, visto que pode ser haver diferenças significativas no modo com a EF é desenvolvida dentro de cada grupo.

Esta distribuição evidencia que o maior número de profissionais são referentes 1.ºCEB, o que poderá influenciar os resultados, visto que a presença e expressão dentro de cada currículo são diferentes entre os dois níveis de ensino.

Gráfico 5 - Tempo de serviço dos participantes



Fonte: elaboração própria, 2025

Relativamente ao gráfico circular dos anos de serviço, apresenta a distribuição por intervalos de tempo de serviço, sendo que os intervalos dos 30-39 anos e 20-29 anos de serviço representam a maioria dos inquiridos, 30% e 29% respetivamente. Seguindo-se os intervalos de 0-9 anos e 10-19 ano de serviço com cerca de 23% e 17%, respetivamente. Com menor incidência temos o intervalo de 40-49 anos de serviço, com aproximadamente 2% dos inquiridos.

Podemos considerar o facto da maioria dos inquiridos, cerca de 59% tendo 20 ou mais anos de serviço, serem docentes com experiência profissional. Estes profissionais podem traduzir uma maior consciência e construção crítica nas respostas, visto que durante sua longa vivência profissional teve contacto continuo com as transformações curriculares, nomeadamente da EF.

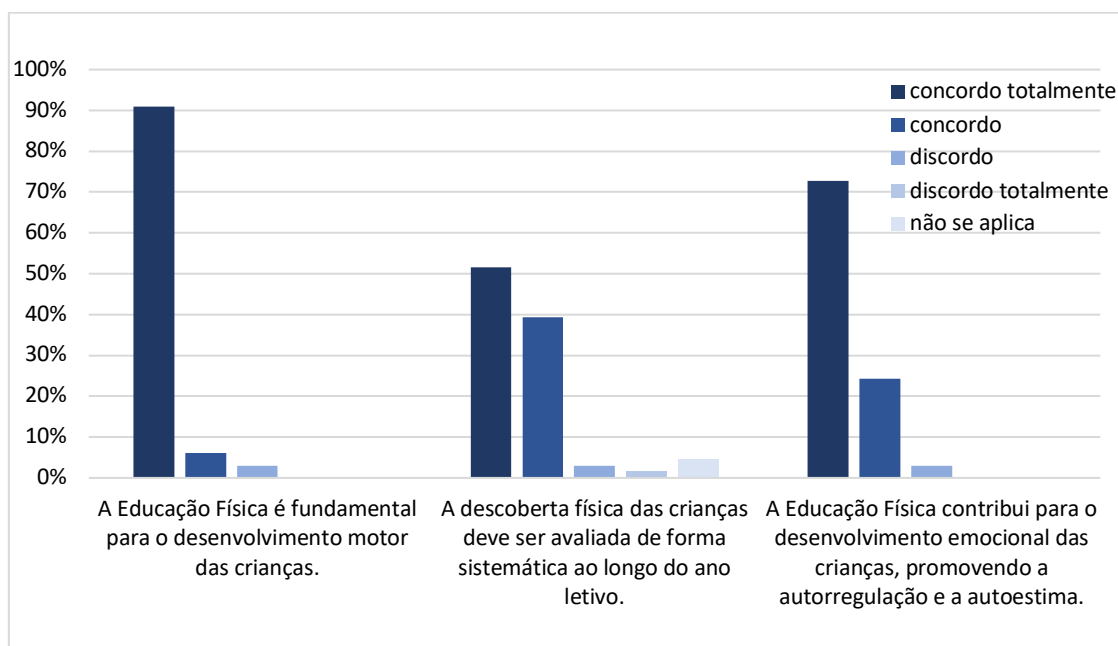
Em contrapartida, a perspetiva dos docentes com menos anos de serviço, 0-9 anos com cerca de 23%, pode incluir uma visão mais “fresca” e, possivelmente, mais atualizada perante as diretrizes curricular mais atuais.

Esta diversidade geracional pode levar a um confronto entre posições conservadoras e críticas à mudança, pressupondo-se que os mais novos sejam mais disponíveis a novas abordagens.

1.2. Percepções dos docentes sobre a EP, preparação e formação dos docentes

Nos gráficos que se seguem, os inquiridos deram respostas, utilizando uma escala *tipo likert* perante as seguintes opções disponibilizadas: concordo totalmente, concordo, discordo, discordo totalmente e não se aplica.

Gráfico 6 - A educação no desenvolvimento da criança



Fonte: elaboração própria, 2025

O gráfico de barras apresenta as percepções dos docentes inquiridos perante a importância da EF no desenvolvimento da criança, deste modo deram resposta a três afirmações.

A grande maioria dos participantes responderam que concordam com as três afirmações, “A Educação Física é fundamental para o desenvolvimento motor da criança”, “A descoberta física das crianças deve ser avaliada de forma sistemática ao longo do ano letivo” e “A Educação Física contribui para o desenvolvimento das crianças, promovendo a autorregulação e a autoestima”, respetivamente. Os inquiridos que discordam apresenta uma percentagem residual, e somente na segunda afirmação é optam pela categoria “não se aplica”, também com percentagem muito reduzida.

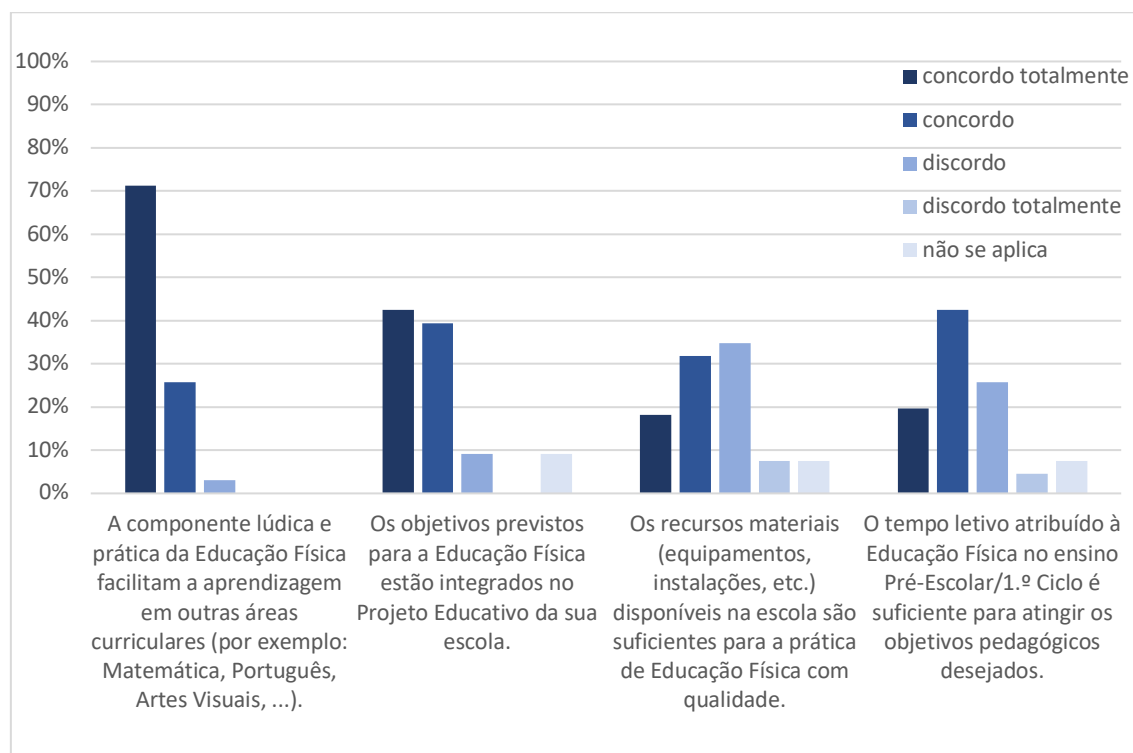
Os dados apresentados no gráfico revelam uma percepção muito positiva sobre a importância da EF no desenvolvimento da criança, tanto no domínio motor com

a nível emocional, considerando a avaliação como meio de acompanhamento rigoroso da evolução da criança, podendo verificar que os inquiridos consideram uma área curricular importante e estruturada, tal como as demais áreas curriculares. Os respondentes consideram o desenvolvimento motor, a dimensão emocional e a avaliação sistemática que estão interligadas, deste modo podemos constatar uma conceção holística da EF, visto que já não é considerada, somente, uma área do movimento corporal, mas um meio de desenvolvimento motor, com ferramentas de crescimento emocional e objeto de avaliação pedagógica.

Salientamos que existem dois docentes participantes que discordam com todas as afirmações ou optam por não se aplica.

Dois docentes que optaram pelo “não se aplica” a avaliação sistemática na EF, podemos considerar que a EF ainda é conotada ao movimento corporal e não parte integrante do desenvolvimento pleno do ser humano, também pode ser desvalorizado por estes dois docentes terem Licenciatura e do 1.ºCEB, logo com formação anterior ao Processo de Bolonha, não se sentindo preparados para lecionar a área curricular.

Gráfico 7 - Educação Física no contexto escolar



Fonte: elaboração própria, 2025

O gráfico apresenta as respostas dos inquiridos referentes a quatro afirmações sobre a EF no contexto escolar. Deste modo, referente às afirmações 1 e 2, “a componente lúdica e prática da Educação Física facilitam a aprendizagem em outras áreas curriculares (por exemplo: Matemática, Português, Artes Visuais, ...).” e “os objetivos previstos para a Educação Física estão integrados no Projeto Educativo da sua escola”, cerca de 90% ou mais dos inquiridos respondem que concordam com as mesmas.

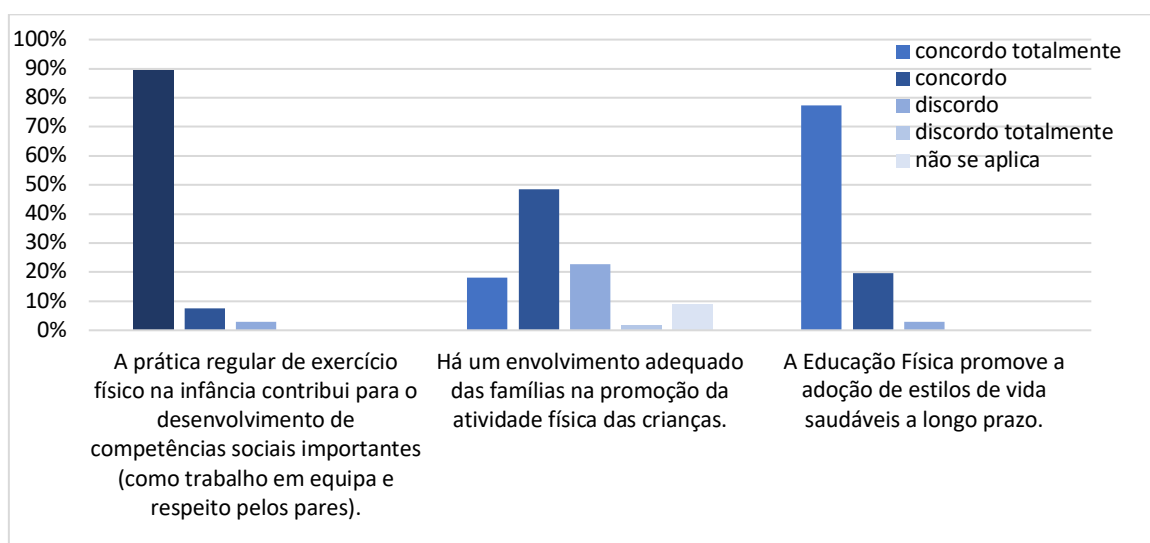
Relativamente à afirmação “os recursos materiais (equipamentos, instalações, etc.) disponíveis na escola são suficientes para a prática da Educação Física com qualidade”, as respostas dos inquiridos são variadas, apresentando 50% de inquiridos que concordam e 50% que discordam e que optam pela categoria “não se aplica”.

As respostas há quarta afirmação “O tempo letivo atribuído à Educação Física no ensino Pré-Escolar/1º Ciclo é suficiente para atingir os objetivos pedagógicos desejados” também se verifica uma variedade de respostas dos participantes, mas com uma percentagem relativamente maior dos que concordam, cerca de 60%, mantendo-se os mesmos 8% da resposta há categoria “não se aplica” presentes na terceira afirmação.

Estas quatro afirmações revelam um contraste importante: se por um lado, verificamos perante as afirmações 1 e 2 que os participantes consideram a relevância da EF, tanto na sua dimensão lúdica como na sua articulação curricular, por outro lado, através das respostas às afirmações 3 e 4, podemos verificar que identificam limitações tanto por falta de recursos como tempo letivo insuficiente.

Os inquiridos que optaram pela categoria “não se aplica” são o que demonstram perante todas as suas repostas ao inquérito que não têm interesse ou não identificam benefícios significativos por parte da área curricular de EF como da atividade física.

Gráfico 8 - Atividade física nas crianças



Fonte: elaboração própria, 2025

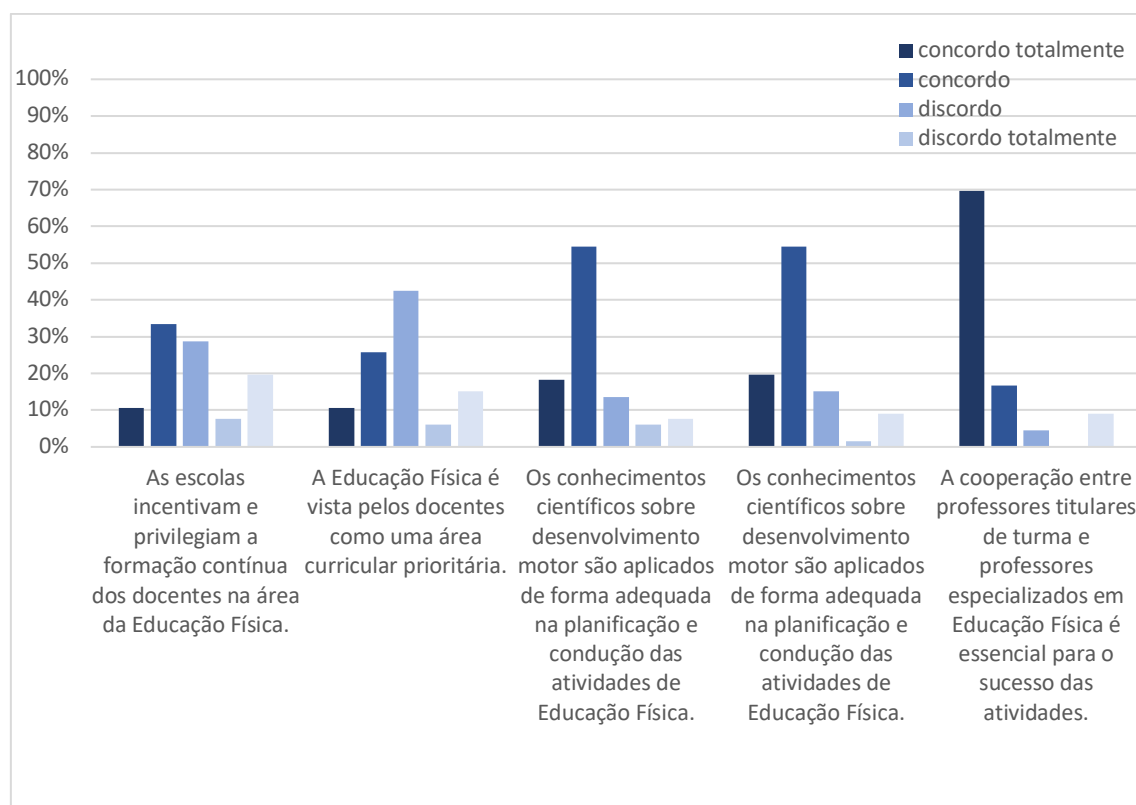
O gráfico referente a atividades físicas nas crianças apresenta as respostas dos docentes inquiridos perante três afirmações sobre o tema. Deste modo constatamos que a esmagadora maioria dos participantes, cerca de 97%, concordam com as afirmações 1 e 3, “A prática regular do exercício físico na infância contribui para o desenvolvimento de competências sociais importantes (como trabalho em equipa e respeito pelos pares” e “A Educação Física promove a adoção de estilos de vida saudáveis a longo prazo”, respetivamente. Relativamente à afirmação “Há um envolvimento adequado das famílias na promoção da atividade física nas crianças”, a maioria concorda com a respetiva afirmação, cerca de 66%, apesar haver uma percentagem, mais reduzida, que discorda e responderam “não se aplica”, 32%.

Podemos considerar que a primeira e terceira afirmação reúne um maior consenso perante os inquiridos, assim sendo a EF é respeitada como uma área curricular, sendo também um meio formação estrutural das crianças, com impacto na cidadania, nas relações sociais e hábitos de vida.

Na segunda afirmação, verificamos que os inquiridos têm opiniões diversas o que podemos considerar que há perceção de existência de uma fragilidade na articulação entre família e escola no que concerne a promoção da atividade física, bem como hábitos de estilo de vida ativos. As dificuldades que as famílias se podem deparar serão: falta de tempo, desconhecimento dos benefícios da

atividade física, falta de conhecimento sobre estruturas desportivas organizadas, ou a desvalorização da sua importância fora do espaço escolar. Os inquiridos que optaram pela categoria “não se aplica” na segunda afirmação, poderão considerar que a atividade física está conectada diretamente com o contexto escolar, deste modo as famílias não terão impacto na sua formação, podendo haver dúvidas entre os conceitos de EF e de atividade física.

Gráfico 9 - Educação Física na visão dos docentes



Fonte: elaboração própria, 2025

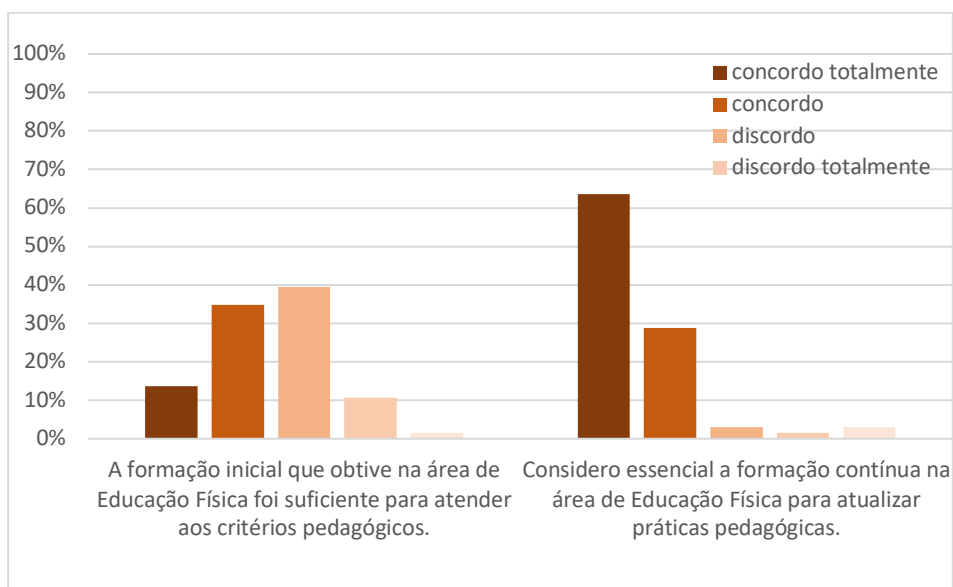
No gráfico sobre a EF na visão dos docentes apresentas as repostas dos inquiridos perante cinco afirmações. Deste modo as afirmações 3, 4 e 5, “Os conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento motor são aplicados de forma adequada na planificação e condução das atividades de Educação Física”, “Os conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento motor são aplicados de forma adequada na planificação e condução das atividades de Educação Física” e “A cooperação entre professores titulares de turma e professores especializados em Educação Física é essencial para o sucesso das atividades”,

respetivamente, tiveram a maioria da concordância, cerca de 75%, por parte dos participantes.

A primeira afirmação “As escolas incentivam e privilegiam a formação continua dos docentes na área da Educação Física” apresenta a maior variedade de respostas dadas pelos inquiridos, cerca de 44% respondem que concordam, 37% discordam e 20% optam pela opção da categoria “não se aplica”. Na segunda afirmação “A Educação Física é vista pelos docentes como uma área curricular prioritária”, cerca de 37% concordam, 48% discordam e 15% indicam quem “não se aplica” como respostas.

Perante as escolhas realizadas pelos inquiridos podemos verificar que a maioria concorda que a coordenação pedagógica, de forma partilhada e articulada, é fundamental para o sucesso das atividades, bem como a importância do conhecimento científico tanto na planificação como na implementação das atividades das aulas de EF, deixando de parte a ideia de ser uma área curricular somente empírica. Por outro lado, os participantes consideram que ainda não é uma área curricular que consideram importante como as outras áreas: Português, Matemática e Estudo do Meio, sentindo que não há promoção institucional para a formação contínua na área da EF apesar da valorização que os próprios docentes respondentes consideram da respetiva área.

Gráfico 10 - Perceções sobre a formação

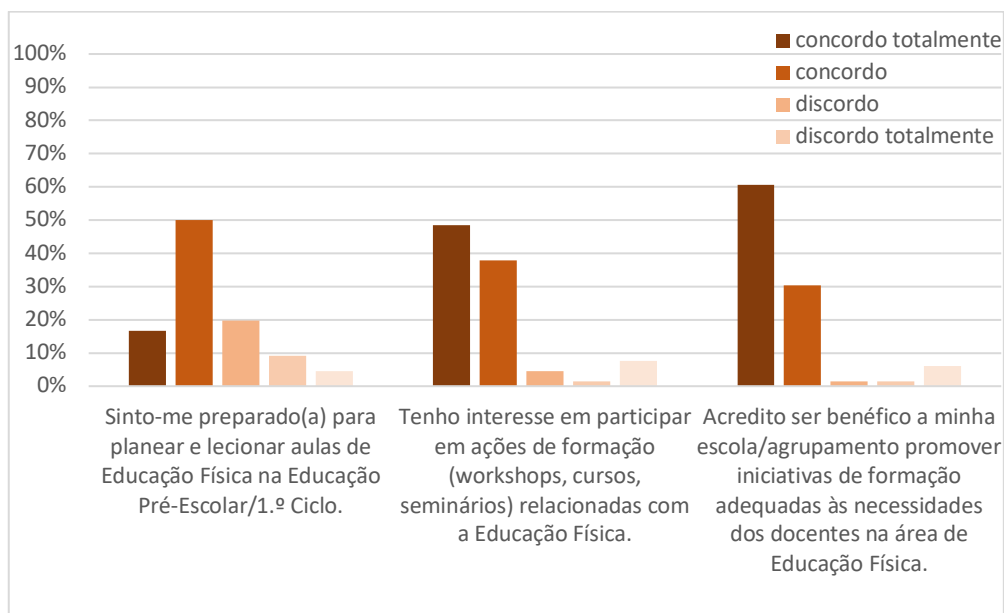


Fonte: elaboração própria, 2025

O gráfico de barras apresenta as percepções dos inquiridos relativamente à formação para lecionar EF. Deste modo, a esmagadora maioria, com cerca de 93%, concorda com a afirmação “Considero essencial a formação contínua na área de Educação Física para atualizar práticas pedagógicas”, sendo que, na afirmação 1, “A formação que obtive na área da educação física foi suficiente para atender aos critérios pedagógicos.”, há um equilíbrio nas categorias selecionadas, 49% concorda e 50% discorda.

A maioria dos docentes inquiridos concordam que a formação contínua na área da EF é essencial para se manterem atualizados nas práticas pedagógicas mais eficazes, atualizadas e alinhadas com os desafios contemporâneos da educação, demonstrando terem consciência, demonstrando serem profissionais ativos. Pelo contrário demonstram uma insatisfação sobre a formação inicial, necessitando de formação continua para se sentirem preparados para intervir na área referida.

Gráfico 11 - Envolvimento dos docentes



Fonte: elaboração própria, 2025

O gráfico sobre o envolvimento dos docentes na EF apresenta três afirmações sendo que os inquiridos concordam, mais de 67%, com as afirmações, e que os que discordam, cerca de 29%, são tem algum significado na primeira afirmação,

“Sinto-me preparado(a) para planejar e lecionar aulas de Educação Física na Educação Pré-Escolar/1º Ciclo”.

Podemos considerar que os inquiridos apresentam interesse e disponibilidade para participar em ações de formação para aperfeiçoar as suas práticas pedagógicas na área da EF, constatando que acreditam que seria benéfico a escolas/agrupamentos promoverem formações perante as necessidades dos seus docentes. Apesar de parte dos participantes não se sentem preparados para planejar e lecionar as aulas, demonstram motivação e abertura para os benefícios da formação.

1.3. Posição dos docentes perante a Educação Física

Na análise que se segue optamos por uma abordagem qualitativa através dos dados retirados, identificando categorias, subcategorias, indicadores e unidades de análise. As subcategorias imergiram da leitura das respostas dos inquiridos. Deste modo, iremos analisar os gráficos obtidos perante as percentagens de respostas referentes a cada categoria.

1.3.1. Monodocência

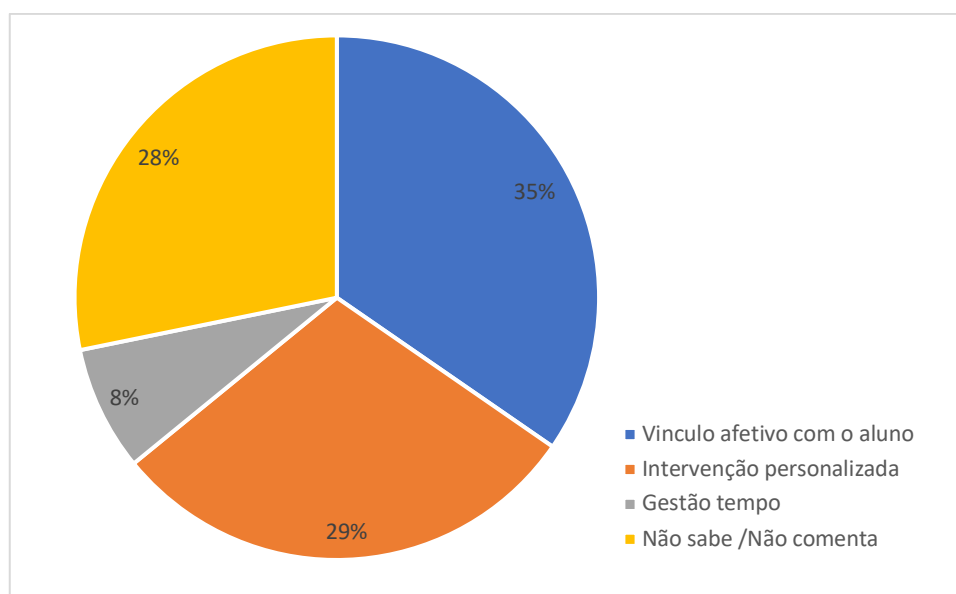
Inquirimos os docentes sobre as vantagens e constrangimentos que podem indicar na monodocência. A partir das respostas dadas criámos as seguintes subcategorias para as vantagens: vínculo afetivo com os alunos, intervenção personalizada, gestão de tempo e não sabe/não comenta.

No vínculo afetivo dos alunos incluímos todas as expressões que indicassem a relação professor/aluno. Retiramos das unidades de análise os seguintes exemplos: “ajuda as crianças a ter uma figura central de referência”, “a criação de um vínculo mais forte entre o docente e os alunos” e “conhecimento mais detalhado acerca do perfil da criança e da turma”.

Relativamente à intervenção personalizada incluímos todas as expressões que indicassem a intervenção pedagógica mais próxima de cada aluno. Deste modo retiramos das unidades de análise os seguintes exemplos: “intervir mais cedo e de forma mais rápida e eficaz”, “gestão individual do currículo e atividades” e “trabalhar necessidades mais específicas”.

Na gestão de tempo incluímos todas as expressões que indicassem a gestão de tempo. Assim sendo, retiramos das unidades de análise os seguintes exemplos: “gestão de tempo entre áreas e tarefas” e “flexibilidade na gestão de tempo”. No que concerne à subcategoria “não sabe/não comenta” incluímos todos os indicadores que demonstram que não têm opinião formada. Deste modo, retiramos das unidades de análise os seguintes exemplos: “não sei” e “não comento”.

Gráfico 12 - Vantagens da monodocência



Fonte: elaboração própria, 2025

Analisando as subcategorias descritas verificamos que 35% das unidades de análise referem o vínculo afetivo com os alunos, os inquiridos valorizam também as intervenções personalizadas, sendo que apenas 8% refere a vantagem que a monodocência tem na gestão de tempo. Relativamente aos 66 inquiridos, cerca de um terço dos inquiridos não têm opinião sobre as vantagens da monodocência.

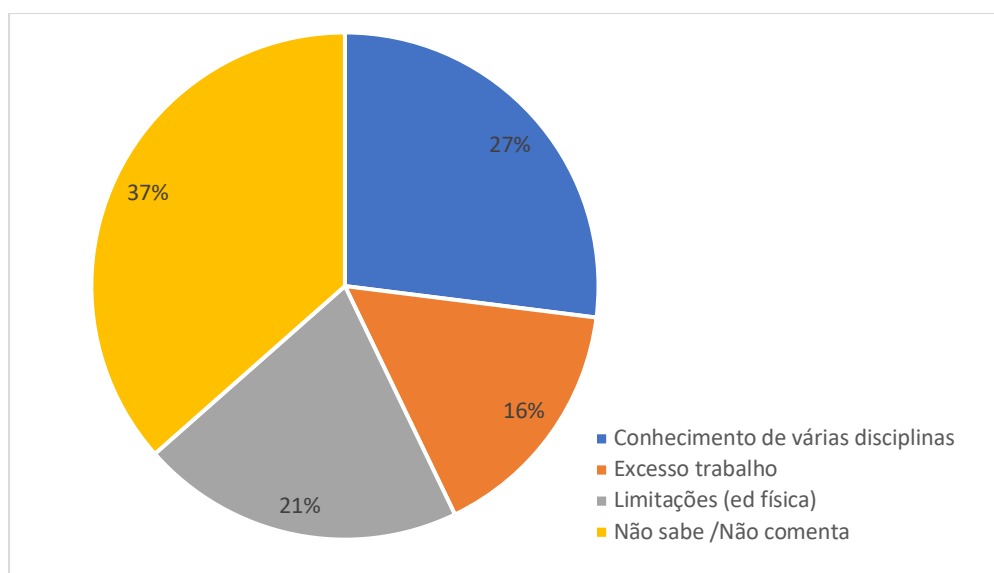
Relativamente à categoria dos constrangimentos que podem indicar na monodocência, fizemos a análise a partir das respostas dadas pelos inquiridos. Criamos as seguintes subcategorias para as desvantagens: conhecimento de várias disciplinas, limitações, excesso de trabalho e não sabe/não comenta.

No conhecimento de várias disciplinas incluímos todas as expressões que indicassem a intervenção em diversas áreas disciplinares. Retiramos das unidades de análise os seguintes exemplos: “é o privilegiar umas áreas em

relação a outras”, “conhecimento muito específico sobre cada área disciplinar” e “docentes tendem em não se interessar tanto pelas áreas/conteúdos que menos gostam”.

No que concerne à subcategoria das limitações incluímos todas as expressões que indicassem dificuldades que os docentes identificaram. Deste modo, coligimos as unidades de análise os seguintes exemplos: “professores titulares “fujam” das disciplinas como educação física”, “Pouco tempo ara exploração e implementação de novas atividades” e “excessiva familiaridade com os alunos”. Na subcategoria do excesso de trabalho incluímos todas as expressões que indicassem sobrecarga de trabalho. Assim sendo, partilhamos as unidades de análise os seguintes exemplos: “trabalho intensivo exigido e o desgaste do professor”, “sobrecarga de trabalho” e “sobrecarga letiva, desgaste emocional”. No que concerne à subcategoria “não sabe/não comenta” incluímos todos os indicadores que demonstram que não têm opinião formada. Deste modo, retiramos das unidades de análise os seguintes exemplos: “não sei” e “não comento”.

Gráfico 13 - Constrangimentos da monodocência



Fonte: elaboração própria, 2025

Analisando as subcategorias descritas verificamos que 27% das unidades de análise referem o conhecimento de várias disciplinas, os inquiridos valorizam também as limitações, sendo que apenas 16% refere a desvantagem que a

monodocência com o excesso de trabalho. Relativamente aos 66 inquiridos, cerca de um terço dos inquiridos não têm opinião sobre as desvantagens da monodocência.

1.3.2. Pluridocência

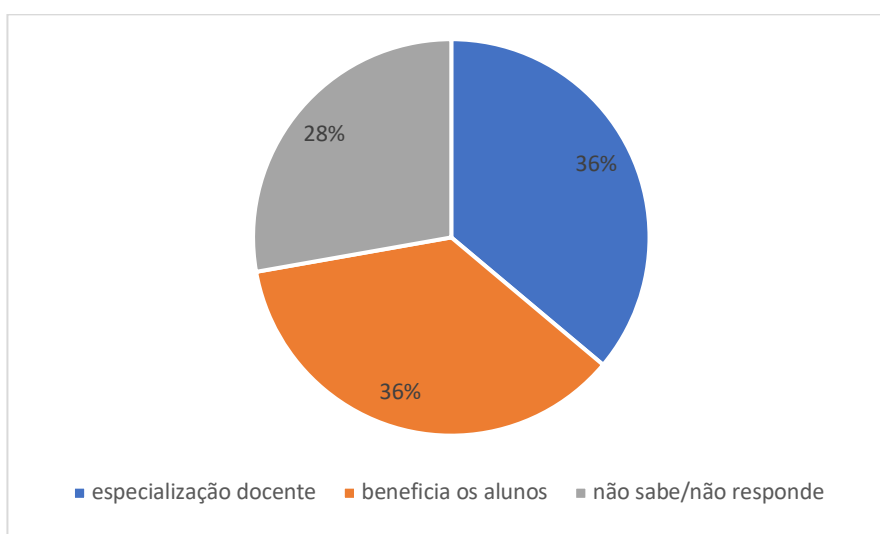
Inquirimos os docentes sobre as vantagens e constrangimentos que podem indicar na pluridocência. A partir das respostas dadas, criamos as seguintes subcategorias para as vantagens: especialização docente, beneficia os alunos e não sabe/não responde.

Na especialização docente incluímos todas as expressões que indicassem áreas, formações e profissionais especializados. Retiramos das unidades de análise os seguintes exemplos: “só traz vantagens, pois cada um tem mais propensão para uma disciplina”, “aprofundar mais em área de conhecimento, o que contribui para a qualidade do ensino” e “garante maior especialização e variedade de métodos”.

Relativamente à subcategoria de que beneficia os alunos incluímos todas as expressões que indicassem características que sejam beneficiem os alunos. Deste modo, retiramos das unidades de análise os seguintes exemplos: “crianças interagirem e se relacionarem com uma maior diversidade de pessoas”, “mais contributos sobre as capacidades dos alunos” e “mais recursos específicos para trabalhar diversas áreas”.

No que concerne à subcategoria “não sabe/não comenta” incluímos todos os indicadores que demonstram que não têm opinião formada. Deste modo, retiramos das unidades de análise os seguintes exemplos: “não sei” e “não comento”.

Gráfico 14 - Vantagens da pluridocência



Fonte: elaboração própria, 2025

Analisando as subcategorias descritas verificamos que 36% das unidades de análise dizem respeito à especialização docente, e com a mesma percentagem os inquiridos valorizam também o que beneficia os alunos como vantagens da pluridocência. Relativamente aos 66 inquiridos, cerca de um terço dos inquiridos não têm opinião sobre as vantagens da monodocência.

No que concerne à categoria dos constrangimentos que podem indicar na pluridocência, fizemos a análise a partir das respostas dadas pelos inquiridos. Criamos as seguintes subcategorias para as desvantagens: abordagem superficial e disciplinar, falta de vínculo afetivo com o aluno, falta de relação entre docentes e não sabe/não responde.

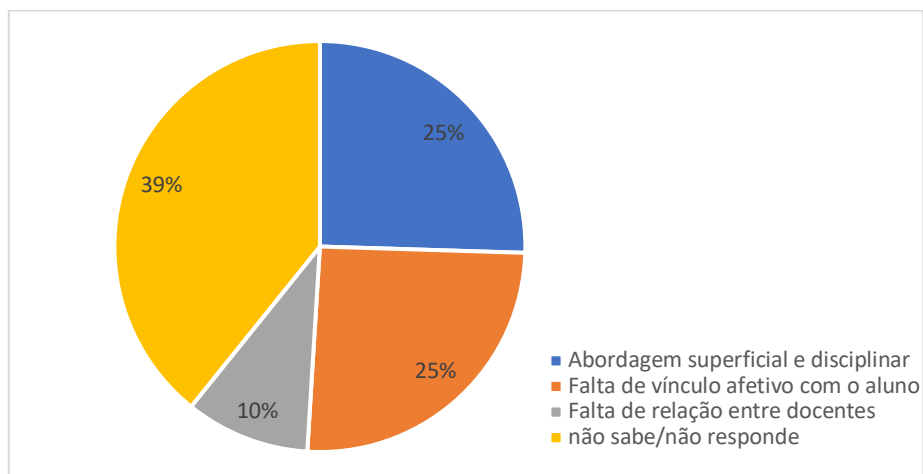
Na abordagem superficial e disciplinar incluímos todas as expressões que indicassem a falta profundidade e continuidade nas intervenções. Deste modo, retiramos das unidades de análise os seguintes exemplos: “garantir coerência do ensino”, “abordagem superficial dos temas pela falta de conhecimento especializado” e “falta de continuidade no ensino”.

Na subcategoria da falta de vínculo afetivo com o aluno incluímos todas as expressões que indicassem a relação professor/aluno. Assim sendo, retiramos das unidades de análise os seguintes exemplos: “não conheço a criança “no seu todo””, “não têm um conhecimento individual aprofundado das crianças” e “não consegue uma relação tão estreita e não conhece tão bem os alunos”.

Relativamente a falta de relação entre docentes incluímos todas as expressões que indicassem falta de relacionamento e de trabalho de equipa. Retiramos das unidades de análise os seguintes exemplos: “necessidade de uma boa coordenação entre os professores”, “verdadeiro trabalho em equipa, o que nem sempre poderá ser fácil” e “depende muito dos colegas”.

No que concerne á subcategoria “não sabe/não comenta” incluímos todos os indicadores que demonstram que não têm opinião formada. Deste modo, retiramos das unidades de análise os seguintes exemplos: “não sei” e “não comento”.

Gráfico 15 - Constrangimentos da pluridocência



Fonte: elaboração própria, 2025

Analisando as subcategorias descritas verificamos que 25% das unidades de análise referem a abordagem superficial e disciplinar, os inquiridos valorizam também a falta de vínculo afetivo com o aluno, sendo que apenas 10% refere a desvantagem que a pluridocência com a falta de relação com os docentes. Relativamente aos 66 inquiridos, cerca de um terço dos inquiridos não têm opinião sobre as desvantagens da monodocência.

1.3.3. Principais dificuldades na implementação de um programa de Educação Física de qualidade na Educação Pré-Escolar/1º Ciclo do Ensino Básico

Inquirimos os docentes sobre as principais dificuldades que sentem na implementação de um programa de EF no contexto da EPE/1.º CEB e a partir

das respostas fornecidas criámos as seguintes subcategorias: recursos materiais, espaços na escola, formação, tempo, professor especialista e outras responsabilidades.

Nos recursos materiais incluímos todas as expressões que indicassem recursos materiais e equipamentos. Retiramos das unidades de análise os seguintes exemplos: “escassez de recursos materiais”, “o material também está bastante usado e é insuficiente” e “recursos materiais adequados à Educação Física”.

Relativamente aos espaços na escola, incluímos todas as expressões que indicassem espaços, instalações e infraestruturas. Deste modo, retiramos das unidades de análise os seguintes exemplos: “infraestruturas insuficientes”, “espaços físicos” e “espaços adequados”.

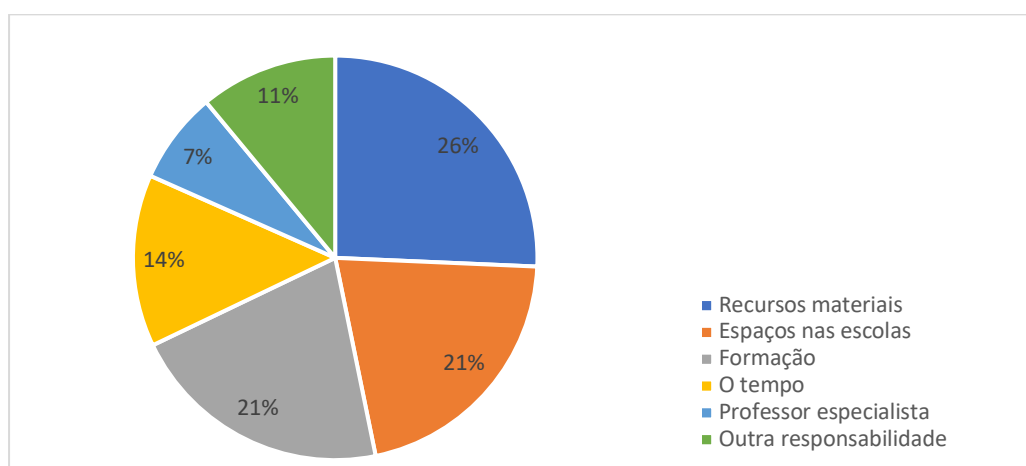
No que concerne à subcategoria formação, inserimos todas as expressões que indicassem formação. Assim sendo, retiramos das unidades de análise os seguintes exemplos: “formação adequada”, “falta de formação específica dos docentes” e “pouca informação e formação dos docentes para lecionar educação física, relativamente há importância da disciplina na vida e no percurso escolar do aluno.”

Na subcategoria tempo, abarcamos todas as expressões que indicassem tempo e horários. Retiramos das unidades de análise os seguintes exemplos: “organizar os horários”, “a falta de tempo letivo” e “o tempo em gerir a quantidade de conteúdos a desenvolver nas áreas curriculares da matemática, português e do estudo do meio”.

Relativamente à subcategoria do professor especialista, incluímos todas as expressões que indicassem professores especializados. Retiramos das unidades de análise os seguintes exemplos: “Investimento financeiro em profissionais”, falta de professores de educação física para dar essa prática” e “devia ser um professor com formação na área”.

A última subcategoria é outras responsabilidades, compreendemos todas as expressões que indicassem que a responsabilidade pertence a outros fatores. Retiramos das unidades de análise os seguintes exemplos: “falta de vontade do Ministério”, “falta de coordenação entre docentes das diferentes áreas” e “ser considerada uma disciplina de segunda, por “quase” todas as escolas privadas e públicas”.

Gráfico 16 - Dificuldades da implementação de programa de Educação Física



Fonte: elaboração própria, 2025

Analisando as subcategorias descritas verificamos que 26% das unidades de análise referem os recursos materiais; os inquiridos valorizam também os espaços nas escolas e a formação - 21% cada subcategoria. Os participantes referem com um pouco menos de relevância o tempo e outras responsabilidades, com 14% e 11% de unidades de análise, respectivamente. Apenas 7% refere a falta de professores especialistas como dificuldade na implementação de programas de EF.

1.3.4. Formas de integração da Educação Física com outras áreas curriculares

Inquirimos os docentes sobre de que forma a EF pode ser integrada com outras áreas curriculares. A partir dos resultados apurados, definimos as seguintes subcategorias: interdisciplinaridade, jogos, pluridocência e monodocência.

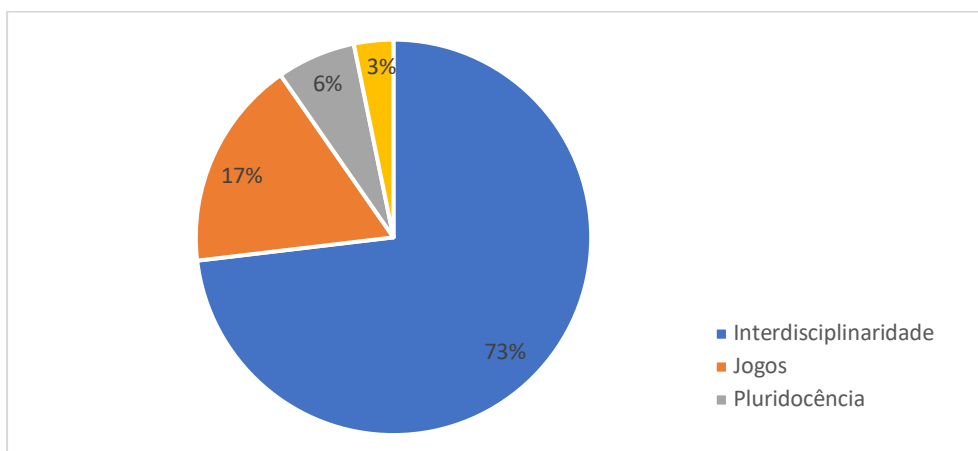
Na interdisciplinaridade incluímos todas as expressões que indicassem a relação das diversas áreas curriculares com a EF. Retiramos das unidades de análise os seguintes exemplos: “a educação física pode ser transversal utilizando o movimento como linguagem e uma ferramenta/estratégia para ampliar as aprendizagens em diversas áreas de conhecimento”, “sempre que haja possibilidade, uma vez que todas as áreas são trabalhadas transversalmente” e “a educação física pode ser integrada com outras áreas curriculares através de projetos interdisciplinares”.

No que diz respeito à subcategoria dos jogos, abrangemos todas as expressões que indicassem jogos e atividades lúdicas. Portanto, retiramos das unidades de análise os seguintes exemplos: “exploração e consolidação de conteúdos teóricos através de atividades e jogos práticos”, “em atividades mais lúdicas” e “muitas vezes integrada com jogos, atividades ao ar livre”.

Na pluridocência, abarcámos todas as expressões que indicassem relação com outros docentes de diferentes áreas curriculares. Retiramos das unidades de análise os seguintes exemplos: “pluridocência”, “coadjuvação entre o professor titular e o professor de educação física” e “o professor titular de turma juntamente com o professor de educação física”.

No que concerne à subcategoria da monodocência, incluímos todas as expressões que indicassem que seria do domínio do professor titular. Retiramos das unidades de análise os seguintes exemplos: “aulas com os professores titulares” e “mesmo dentro da sala de aula”.

Gráfico 17 - Educação Física integrada com outras áreas



Fonte: elaboração própria, 2025

Analisando as subcategorias descritas verificamos que, a maioria, 73% das unidades de análise referem a interdisciplinaridade, os inquiridos valorizam também os jogos (17% cada subcategoria). Os participantes referem com menos relevância, a pluridocência e monodocência, com 6% e 3%, respetivamente, como a integração da EF com outras áreas curriculares.

1.3.4.1. Interdisciplinaridade com a Educação Física

A partir do gráfico da EF integrada com outras áreas, constatamos ser pertinente analisar mais pormenorizadamente a subcategoria da interdisciplinaridade. A partir dos resultados, criámos as seguintes subcategorias: não especificada, matemática, estudo do meio, expressões, português e projetos.

Na subcategoria não especificada, inserimos todas as expressões que indicassem que pode ser interligada com diferentes áreas não sendo concretas. Deste modo, retiramos das unidades de análise os seguintes exemplos: “articulação”, “aliar conteúdos de outras áreas” e “através de temas integrados”. Na matemática incluímos todas as expressões que indicassem a matemática como área curricular promovida em parceria com a EF. Retiramos das unidades de análise os seguintes exemplos: “a educação física pode ser integrada em diversas áreas como a matemática, através da realização de jogos que englobem as 2 áreas, que incluem: números e operações, geometria e medida, organização e tratamento de dados. Exemplo: números ordinais interligados com uma corrida de velocidade”, “a educação física ajuda a consolidar várias noções matemáticas, compreensão de tarefas, de saber estar, viver em grupo, ...” e “interdisciplinaridade enquanto trabalho matemática”.

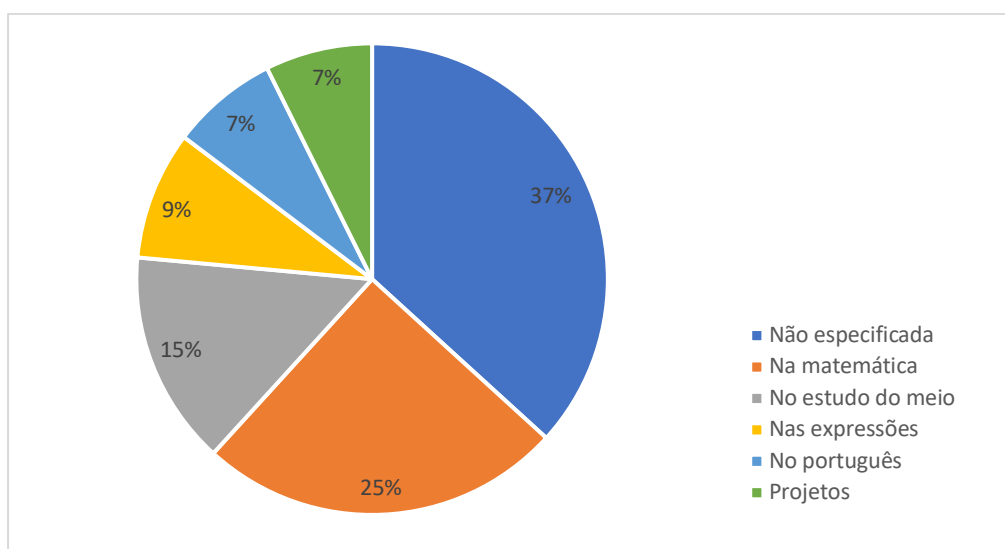
Relativamente ao estudo do meio, contemplamos todas as expressões que indicassem que o estudo do meio como área curricular promovida em parceria com a EF. Retiramos das unidades de análise os seguintes exemplos: “com a disciplina de estudo do meio no tema da saúde, do corpo humano”, “exploração da composição dos materiais” e “na área do estudo do meio, o corpo humano, de vida saudável”.

No que concerne à subcategoria das expressões, abrangemos todas as expressões que indicassem as expressões como área curricular promovida em parceria com a EF. Retiramos das unidades de análise os seguintes exemplos: “interdisciplinaridade enquanto trabalho Artes Visuais”, “através de atividades onde incluamos a parte motora das crianças” e “nas expressões, pode-se trabalhar a dança e o movimento criativo”.

Na subcategoria do português, incluímos todas as expressões que indicassem o português como área curricular promovida em parceria com a EF. Retiramos das unidades de análise os seguintes exemplos: “pode ser integrada através da oralidade”, “interdisciplinaridade enquanto trabalho Português” e “a Língua

Portuguesa, é possível integrar a leitura de histórias com movimento, dramatização ou criar jogos que envolvam palavras, rimas e instruções orais”. Nos projetos contemplamos todas as expressões que indicassem os projetos como proposta promovida em parceria com a EF. Retiramos das unidades de análise os seguintes exemplos: “privilegiar o trabalho de projeto”, “dinâmicas de projetos pedagógicos” e “numa perspectiva de trabalho projeto”.

Gráfico 18 - Interdisciplinaridade com a Educação Física



Fonte: elaboração própria, 2025

Analisando as subcategorias descritas verificamos que 37% das unidades de análise referem a subcategoria não especificada; os inquiridos valorizam também a matemática e o estudo do meio, com 25% e 15% cada subcategoria, respetivamente. Os participantes referem com um pouco menos de relevância o as expressões com 9%. Sendo que apenas 7% cada subcategoria, refere o português e os projetos como áreas de trabalho interdisciplinar.

1.3.5. Pontos importantes de forma a melhorar a formação pessoal/profissional para que o docente se sinta mais preparado(a) para lecionar Educação Física

Inquirimos os docentes sobre o que consideram importante melhorar na sua formação pessoal/profissional para que se sinta mais preparado(a) para lecionar EF. A partir das respostas dadas, criámos as seguintes subcategorias: formação,

pluridocência, fatores pessoais, recursos e espaços e a subcategoria que não referem nada a melhorar.

Na formação incluímos todas as expressões que indicassem que formação como aspecto para se sentirem mais preparados. Retiramos das unidades de análise os seguintes exemplos: “formação contínua e oferta adequada”, “realização de ações de formação sobre o tema” e “ter formação mais específica e especializada”.

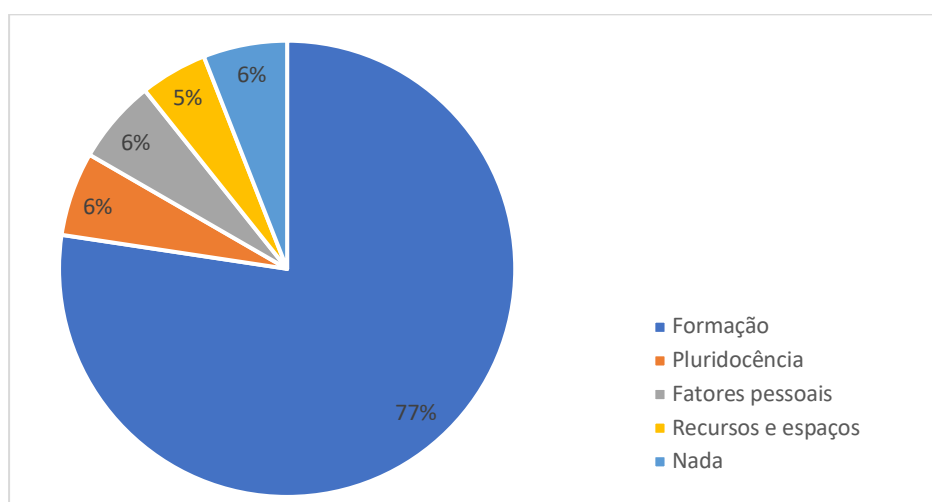
Relativamente à pluridocência, contemplamos todas as expressões que indicassem que relação entre docentes. Deste modo, retiramos das unidades de análise os seguintes exemplos: “coadjuvação com professores da área”, “acho que o melhor era deixar a monodocência e dar a cada professor a sua área” e “os docentes que gostam que a pratiquem e lecionem”.

Na subcategoria dos fatores pessoais, incluímos todas as expressões que indicassem pontos pessoais que consideram terem impacto: “falta de motivação”, “nada, detesto educação física” e “ter condições físicas necessárias”.

Nos recursos e espaços, abarcámos todas as expressões que indicassem meios para lecionar EF. Retiramos das unidades de análise os seguintes exemplos: “mais equipamentos”, “mais recursos” e “espaço adequado”.

Como subcategoria sobre nada a melhorar, incluímos todas as expressões que indicassem que se sentissem preparados para lecionar EF: “sinto-me preparada”, “como profissional da educação tento sempre estar atualizada efetuando formação em várias áreas, tal como educação física, entre outras. Sempre com práticas inclusivas e lúdicas” e “não considero que deva melhorar a minha formação, uma vez que os conhecimentos são suficientes”.

Gráfico 19 - O que necessita melhorar para lecionar Educação Física



Fonte: elaboração própria, 2025

Analisando as subcategorias descritas verificamos que, a maioria, 77% das unidades de análise referem a subcategoria formação, os inquiridos referem, com 7% de unidades de análise, de igual forma a formação, fatores pessoais, recursos e espaços e nada a melhorar, como o que necessitam melhorar lecionar EF.

1.3.5.1. Formação para melhorar a leção da Educação Física

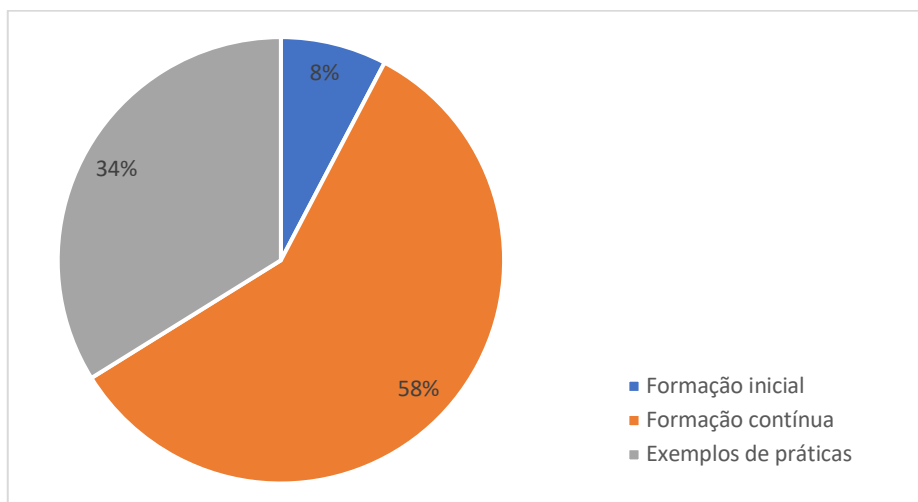
A partir do gráfico – melhoria na leção da EF –, constatamos relevante analisar mais pormenorizadamente a subcategoria da formação. A partir dos resultados, concebemos as seguintes subcategorias: formação inicial, formação contínua e exemplos de práticas.

Na formação inicial incluímos todas as expressões que indicassem formação académica. Retiramos das unidades de análise os seguintes exemplos: “na minha formação (3 anos de licenciatura e 2 de mestrado) tive sempre UC de educação física”, “mais formação na faculdade” e “alteração de algumas cadeiras dos cursos”.

Relativamente à formação contínua, destacamos: “a formação contínua deverá passar (também) por esta área curricular, permitindo maior conhecimento acerca do Desporto e de tudo o que nele está implícito”.

Já subcategoria dos exemplos de práticas, as unidades de registo são as seguintes: “aprender a preparar outras atividades que não sejam apenas jogos”, “investir em formações práticas, com partilhas de estratégias, materiais e experiências de outros colegas” e “a planificação das aulas de acordo com metodologias adequadas e atualizadas”.

Gráfico 20 - Formação referida para melhorar a lecionação de Educação Física



Fonte: elaboração própria, 2025

Analisando as subcategorias descritas, concluímos: 58% das unidades de análise referem a formação contínua, os inquiridos valorizam também os exemplos práticos - 34% de unidades de análise. Apenas 8% refere a formação inicial como principal foco de formação para melhorar a lecionação de EF.

2. Proposta geral de lecionação da EF na EPE e 1.ºCEB a partir dos resultados

A análise dos dados obtidos, através do inquérito por questionário, permitiu-nos tornar evidente que a perceção, por parte dos docentes, quanto à importância da EF, é positiva relativamente ao desenvolvimento motor e às competências socioemocionais (Soares, 2022) das crianças/alunos. Como refere Trevisan (2015), a lecionação deve ter sempre com uma abordagem holística, inclusiva e participativa de forma a preparar os alunos para os desafios de um mundo em constante transformação (UNESCO, 2021). Os inquiridos demonstraram uma valorização evidente quanto à necessidade de formação contínua e a indispensável cooperação entre professor titular e especialista, como refere Gonçalves & Cunha (2024) em que “o trabalho cooperativo/colaborativo sob a forma coadjuvação ou mesmo a responsabilização exclusiva da disciplina por um professor com habilitação profissional na área das Ciências de EF e Desporto” (p. 275). No entanto, deparamo-nos com limitações que os participantes referem tanto ao nível dos recursos materiais, do tempo letivo atribuído e da formação inicial, com foco especial na confiança dos docentes em lecionar esta área curricular de forma autónoma e competente.

Considerando as perceções que os inquiridos expuseram: “escassez de recursos materiais”, “o material também está bastante usado e é insuficiente” e “recursos materiais adequados à Educação Física”; “organizar os horários”, “a falta de tempo letivo” e “o tempo em gerir a quantidade de conteúdos a desenvolver nas áreas curriculares da matemática, português e do estudo do meio”; “na minha formação (3 anos de licenciatura e 2 de mestrado) tive sempre uma UC de educação física”, “mais formação na faculdade” e “alteração de algumas cadeiras dos cursos”; “falta de motivação”, “nada, detesto educação física” e “ter condições físicas necessárias”. Sendo estas as unidades de análise que os inquiridos refeririam como limitadoras para a área curricular de EF.

Perante as metodologias ativas, que assumem um papel fulcral na educação contemporânea, temos de promover a participação ativa e dinâmica dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, respondendo às necessidades das crianças/alunos, envolvendo-as em atividades práticas, experimentais e colaborativas, que através dos jogos e dos seus elementos potenciam o

envolvimento e a motivação dos alunos. Estas metodologias difundem modelos, através dos quais procuram promover um desenvolvimento holístico dos alunos, preparando-os sua vida futura, como referem Fadel, Bialik e Trilling (2015).

Tendo como base a estrutura geral de planificação de aulas de EF apresentada na figura 3 – fases da aula de EF - e, seguindo os pressupostos pedagógicos de uma abordagem holística desta área curricular, faremos uma proposta de leção da EF tanto para EPE como para 1.º CEB que obviamente tem a influência nas experiências vividas na Prática de Ensino Supervisionada, durante o estágio.

Temos consciência da realidade de que a maioria das instituições nacionais optam pelo regime de monodocência devido, entre outros, a fatores económicos.

2.1. Proposta de leção de EF para o contexto de EPE

Em contexto de estágio foi possível promover aprendizagens baseadas em projetos, sabendo que estas fomentam a autonomia e o trabalho em equipa, tal como refere González (2002) defende que no Movimento da Escola Moderna a organização do trabalho com os alunos é “fundamentada no princípio da cooperação, do trabalho diferenciado, da autonomia, das experiências das crianças e a intervenção destas como o meio onde vivem” (p. 193)

Deste modo, o projeto desencadeou a partir de uma motivação intrínseca das crianças de uma sala mista. Essa motivação partiu de uma atividade de pré-leitura do livro "Frederico" de Leo Lionni, na qual se abordou as características ilustrativas da capa, na qual estava presente um ratinho em cima de uma pedra agarrado a uma papoila. Algumas crianças afirmaram: “É um cravo”, sendo que durante a narração verificaram que era uma papoila. No final da narração, as crianças referiram que havia mais flores na história, ficando curiosas sobre as diferentes flores existentes e se nasciam na primavera. Partindo desta motivação, começamos a desenvolver cada fase do projeto (Anexo II – Planificação da sessão no Projeto em EPE):

- Fase I: Definição do problema: questões que base que sustentam o projeto;
- Fase II: Planificação e desenvolvimento do trabalho;
- Fase III: Execução;

- Fase IV: Divulgação e avaliação.

Foi na fase II que as crianças mostraram interesse em explorar as plantas com jogos no espaço exterior que tinham de ter flores ou imagens de flores, mas queriam muito correr e brincar.

Perante a proposta das crianças, desenvolvemos uma aula de EF com o que tinham referido:

1. Fase de ativação: jogo “protege as flores”, uma criança com uma bola insuflável tenta atirar para as flores (restantes crianças) para estas perderem, uma segunda criança terá de utilizar as mãos para proteger as flores;
2. Fase de desenvolvimento:
 - a. Jogo “planta as flores”: 4 crianças, cada uma atrás de cada cone (canteiro), terão que ir buscar ao círculo central uma flor de cada vez para plantar no seu canteiro (cone), vencendo a criança que conseguir plantar mais flores.
 - b. Jogo “caça às flores”: dois grupos, o grupo 1 esconde flores pelo recreio da instituição e, após a indicação do estagiário, o grupo 2 tem 1 minuto para encontrar o máximo de flores. Terminando o tempo, o grupo 2 esconde e o grupo 1 procura. Serão realizadas 3 rondas por grupo.
3. Fase de retorno à calma: momento de relaxamento em que as crianças podem estar sentadas ou deitadas, numa posição confortável, a ouvir música da natureza e a seguir as indicações: “ouvir os sons”, no final “digam-me que sons ouviram”, “enche o balão (barriga)”, “esvazia o balão (barriga)”, “empurrar as mãos o chão e relaxam” (repetir movimento), “empurrar com as pernas o chão” (repetir movimento).

2.2. Proposta de lecionação de EF para o contexto do 1.º CEB

Tendo em conta as metodologias ativas, procuramos aprendizagens cooperativas, potenciando competências sociais, também através da gamificação, que recorre a elementos dos jogos para potenciar o envolvimento e motivação dos alunos. Desta forma, uma das estratégias aplicadas em contexto de estágio permitiu uma aprendizagem mais contextualizada a uma necessidade detetada pela professora cooperante e o estagiário. Deste modo,

procurou-se ligar jogos em aula de EF com a realidade e necessidade do aluno, explorando temas transversais. Promoveu-se conexões entre EF e Cidadania, reforçando a compreensão global, relacionando o conteúdo escolar com problemas do cotidiano e desenvolvendo competências críticas e reflexivas. A turma apresentou alguns problemas relacionais: respeito, autocontrole, *bullying* e gestão de emoções. Após partilha de algum desconforto por parte de alunos sobre essas questões, promoveu-se uma aula de EF para significar esses constrangimentos (Anexo III – Planificação de sessão em 1.º CEB).

Através das propostas de lecionação, apresentadas podemos dar resposta a algumas dos constrangimentos levantados pelos inquiridos:

- Relativamente aos recursos materiais, referem “escassez de recursos materiais”; com esta proposta, verificamos que com pouco ou mesmo retirando os colchões e banco sueco, podemos lecionar uma aula de EF;
- Espaços na escola - os participantes referem dificuldades: “infraestruturas insuficientes” e “espaços físicos”; com esta proposta, salientamos que qualquer espaço pode ser utilizado para esta sessão de EF, até “mesmo dentro da sala de aula” (a interdisciplinaridade na monodocência);

Para além disso, corroboramos as suas perceções:

- Através da interdisciplinaridade podemos “privilegiar o trabalho de projeto”, “dinâmicas de projetos pedagógicos” e “numa perspetiva de trabalho projeto”;
- A nível da intervenção personalizada na monodocência que é possível “intervir mais cedo e de forma mais rápida e eficaz” e “trabalhar necessidades mais específicas”;
- Quanto à interdisciplinaridade referem que é possível “aliar conteúdos de outras áreas” e “através de temas integrados”, como é neste caso a Cidadania com a ED;
- A “falta de motivação” pode ser contornada com os aspetos lúdicos dos jogos que tornam significativas as aprendizagens, consolidando-as com experiências profundas e contextualizadas, sendo um desafio através da “planificação das aulas de acordo com metodologias adequadas e atualizadas”.

Podemos concluir que é possível contornar as dificuldades que os inquiridos apresentaram para conseguirem lecionar EF com autonomia, qualidade e motivação. Para isso, é necessário criar uma consciência real sobre a sua importância, como refere Gonçalves & Cunha (2024) em que

é cada vez mais necessário estimular e desenvolver experiências práticas consistentes ao nível dos professores, das escolas” com o objetivo de tornar a prática da EF mais regular, promovendo-a de forma mais “consistente e aliada a uma melhor qualidade de ensino (p. 257).

Deve ser articulada com uma reflexão crítica sobre a necessidade e importância da implementação da EF. Vejamos as três fases em que podemos dividir uma aula de EF:

- Fase 1 – Ativação: nesta fase iniciamos ações motoras, progressivamente, como foco na mobilização articular, ativação dos principais grupos musculares, preparando o corpo para a atividade;
- Fase 2 – Desenvolvimento: é a parte fundamental da aula, promovendo a aprendizagem motora e o desenvolvimento das competências específicas;
- Fase 3 – Retorno à calma: nesta fase, há um decréscimo progressivo da intensidade da aula, permitindo um regresso tranquilo ao estado de repouso.

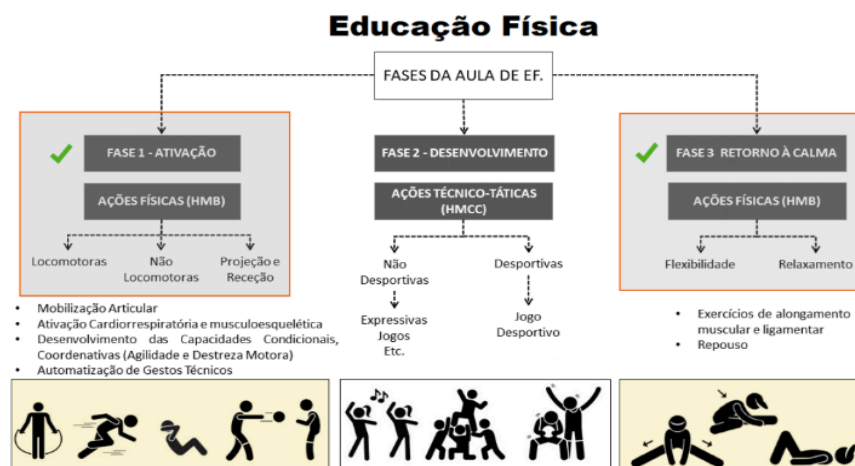


Figura 3 - Fases da Aula de Educação Física

Fonte: <https://educacaofisicaaefcps.wordpress.com/gestao-do-tempo/>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo de monodocência apresenta limitações específicas, especialmente no ensino da Educação Física (EF). A principal desvantagem reside na falta de formação específica dos professores titulares de turma nesta área. Muitos docentes não possuem competências adequadas para planejar e implementar práticas pedagógicas eficazes em EF, o que compromete a qualidade do ensino. Além disso, a EF é frequentemente desvalorizada, sendo tratada como um momento de atualização ou uma estratégia de gestão de comportamento, em vez de uma disciplina estruturada e com objetivos educativos claros. A descontinuidade curricular é outra problemática, uma vez que a ausência de formação e de alinhamento com as diretrizes nacionais pode resultar em práticas inconsistentes. A sobrecarga de trabalho dos professores titulares também é um fator limitador, reduzindo o tempo e a energia disponível para a preparação e implementação de aulas de EF de qualidade. Por fim, a falta de atualização pedagógica pode levar a estratégias menos dinâmicas e eficazes, comprometendo o impacto das aulas na aprendizagem dos alunos.

Desta forma verificamos que apesar de ser benéfico a monodocência quanto à relação de proximidade com os alunos, os participantes referem a pluridocência quando é necessário abordar outras áreas curriculares, nomeadamente a EF.

Neste sentido, e ao longo deste relatório, podemos compreender as vantagens e constrangimentos da monodocência e pluridocência, em particular, identificando as perceções dos educadores/professores sobre a lecionação da Educação Física, através da aplicação do inquérito por questionário.

Foi ainda possível reconhecer o pouco investimento na formação contínua na área da EF, por parte dos educadores de infância e professores de 1º Ciclo do Ensino Básico.

Com esta base, apresentou-se, a partir das experiências em estágio, as características gerais sobre a lecionação da EF na EPE e Ensino do 1.º CEB.

Futuramente, gostaríamos de ampliar este estudo a outras realidades, recolhendo e analisando boas práticas de lecionação interdisciplinar entre a EF e as diversas áreas curriculares, no sentido de destacar formas de superação profissional docente, onde o ensino é entendido com um processo sistémico. Para além disso, todas as áreas de saber contam. E a EF não é exceção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Assemany, D., & Gonçalves, D. (2021). *Pedagogia de aprendizagem ativa: referenciais resultantes da formação de professores*. In F. J. Garrigós-Simón, S. Estellés Miguel, J. O. Montesa Andrés, & Y. Narangajavana (Eds.), *Atas do Congresso da Universidade Politécnica de Valência: INNODOCT 2021* (pp. 823–830). Universidade Politécnica de Valência. <https://doi.org/10.4995/INN2021.2021.13392>
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Editora Edições 70.
- Bogdan, C. & Biklen, K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Chiavenato, I., & Sapiro, A. (2003). *Planejamento Estratégico: fundamentos e aplicações*. Elsevier.
- Diário da República nº 143/2017 – II Série. Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho. Ministério da Educação
- Dolan, E., Collins, J. (2015). We must teach more effectively: here are four ways to get started. *Molecular Biology of the Cell*, 26(12), 2151-2155. <https://doi.org/10.1091/mbc.E13-11-0675>
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Artes Médicas.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Penso.
- Epstein, A. (2001). All about High/Scope. In *ReSource*. HSERF.
- Fadel, C., Bialik, M., & Trilling, B. (2015). *Educação em quatro dimensões: As competências que os estudantes devem ter para atingir o sucesso*. Center for Curriculum Redesign. <https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/Educacao-em-quatro-dimensoes-Portuguese.pdf>
- Formosinho, J., Kartz, L., McClellan, D., & Lino, D. (1996). *Educação pré-escolar: construção social da moralidade*. Texto Editora.
- Freitas, E. & Prodanov, C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico* (2ª ed.). Feevale.
- Gonçalves, D. & Marques, H. (2022). Gestão e integração curricular: trajeto(s) para a relevância do ensino e aprendizagem. In C. Mesquita, M. V. Pires, & R. P. Lopes (Eds.), *Atas do VI Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)* (pp.103-127). Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/25401>

- Gómez, F. (2006). La evaluación de los estudiantes: uma discusión abierta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(7). <https://doi.org/10.35362/rie3972537>
- Gonçalves, D. & Cunha, M. (2024). Modelos e Práticas de Ensino da Educação Física no 1.ºCEB em Portugal. In R. Eirín Nemiña, J. Rodríguez Rodríguez, & D. Marín Suelves (Eds.), *La educación física en la escuela: recursos, experiencias y prácticas innovadoras en educación infantil y primaria*, (pp.243-260). Dykinson. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/3287>
- González, P. (2002). *O movimento da escola moderna – Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto Editora.
- Hohmann, M., & Welkart, D. (1997). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C. (2001). Monodocência – Coadjuvação. Gestão curricular no 1º ciclo: Monodocência – Coadjuvação. In *Encontro de Reflexão Viseu 2000* (pp. 45.51). Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emília. *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 110-140). Porto Editora.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula – um guia prático para o professor*. Lidel.
- Neves, R., & Rodrigues, J. (2019). Os propósitos educacionais e modelos de docência de educação física na primária. *Revista Iberoamericana de Psicología del ejercicio y el Deporte*, 14(2),166-170. <https://www.riped-online.com/articles/the-educational-purposes-and-teaching-models-of-physical-education-in-the-elementaryschool.pdf>
- Nogueira, I., Gonçalves, D., Monteiro, I. & Costa, M. (2019). Educar para a decisão – The Mantle of the Expert. In N. Fraga (Org.), *CIEC 2018 - II Conferência Internacional de Educação Comparada* (pp.513-524). CIE-UMa. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2808>
- Martins, G. (Coord.). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. DGE. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Peixe, R. (2017). *A arte de ser um professor extraordinário*. Porto Editora.
- Pereira, M. (2014). *A Supervisão Pedagógica na Liderança de Estruturas Intermédias* [Relatório de estágio de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti].

- Piaget, J. (1969). *Sabedoria e ilusões da filosofia*. Difusão Europeia do Livro.
- Quinta e Costa, M., Monteiro, I. & Ribeiro, V. (2020). Experiência interdisciplinar desenvolvida na formação de professores e aplicada no 1º Ciclo do Ensino Básico. In P. Membiela, M. I. Cebreiros & M. Vidal (Eds.), *Perspectivas de ensino na educação superior* (pp. 507-512). Educación Editora. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/3075>
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2013). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Sá, P., Costa, A. & Moreira, A. (Coord.) (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados* (Vol. 2). Editora UA. <http://hdl.handle.net/10773/30772>
- Silva, C. (2005). *Monodocência no 1º Ciclo de Ensino Básico: por entre características e soluções*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. Instituto de Estudos da Criança. <https://hdl.handle.net/1822/51800>
- Silva, H., Lopes, & J. (2012). *50 técnicas de avaliação formativa*. Editora Lidel.
- Siva, A., Silva, N., Barbosa, V., Henrique, M., & Baptista, J. (2005). *A utilização da matriz swot como ferramenta estratégica – Um estudo de caso em uma escola de idioma de São Paulo*. In *VIII Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia*. <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos11/26714255.pdf>
- Smith, F. (1990). *Pensar*. Instituto Piaget.
- Soares, M. (2022). *Educar para relações saudáveis: A aplicação da aula convivência em contexto escolar*. ALBA. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/3281>
- Trevisan, G. (2015). Aprendizagens na construção de pesquisa com crianças e sobre as crianças. *Currículo sem Fronteiras* 15 (1), 142-154. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/trevisan.pdf>
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: Pedagogia de projecto em educação pré- escolar em Portugal. In *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*, (pp. 123-158). DEB.
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Texto.

Vygotsky, L. (1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

ANEXOS

Anexo I - Inquérito por questionário

As perceções dos docentes sobre o ensino da Educação Física na Educação Pré-Escolar e no 1º CEB

Este inquérito tem como objetivo retirar informação de modo a compreender a visão e as perceções de docentes sobre a importância, os benefícios, as condições de implementação e a preparação/formação para lecionar Educação Física em contextos de Educação Pré-Escolar e em 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Desde já, agradecemos a sua colaboração, que é fundamental para a realização desta investigação.

Todos os dados pessoais recolhidos serão confidenciais e ser-lhe-á garantido o anonimato.

*** Indica uma pergunta obrigatória**

Sexo. *

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino
- ☐ Prefiro não responder

Idade (anos). *

A sua resposta

Habilitações Literárias. *

☐ Licenciatura

☐ Mestrado

☐ Douturamento

☐ Outra:

Grupo de recrutamento ou área de ensino. *

☐ Pré-Escolar (100)

☐ 1º Ciclo de Ensino Básico (110)

☐ Outra:

Tempo de serviço (anos). *

A sua resposta

Percepções sobre a Educação Física

Por favor, responda às seguintes questões, utilizando uma escala tipo Likert.

Percepções sobre a Educação Física *

	Discordo Totalmente	Discordo	Não se aplica	Concordo	Concordo Totalmente
A Educação Física é fundamental para o desenvolvimento motor das crianças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A prática regular de exercício físico na infância contribui para o desenvolvimento de competências sociais importantes (como trabalho em equipa e respeito pelos pares).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A componente lúdica e prática da Educação Física facilitam a aprendizagem em outras áreas curriculares (por exemplo: Matemática, Português, Artes Visuais, ...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Os objetivos previstos para a Educação Física estão integrados no Projeto Educativo da sua escola.

☐☐☐☐☐

Há um envolvimento adequado das famílias na promoção da atividade física das crianças.

☐☐☐☐☐

A Educação Física promove a adoção de estilos de vida saudáveis a longo prazo.

☐☐☐☐☐

Os recursos materiais (equipamentos, instalações, etc.) disponíveis na escola são suficientes para a prática de Educação Física com qualidade.

☐☐☐☐☐

O tempo letivo atribuído à Educação Física no ensino Pré-Escolar/1.º Ciclo é suficiente para atingir os objetivos pedagógicos desejados.

☐☐☐☐☐

As escolas
incentivam e
privilegiam a
formação
contínua dos
docentes na área
da Educação
Física.

☐☐☐☐☐

A Educação
Física é vista
pelos docentes
como uma área
curricular
prioritária.

☐☐☐☐☐

A descoberta
física das
crianças deve ser
avaliada de
forma
sistemática ao
longo do ano
letivo.

☐☐☐☐☐

A Educação
Física contribui
para o
desenvolvimento
emocional das
crianças,
promovendo a
autorregulação e
a autoestima.

☐☐☐☐☐

Os
conhecimentos
científicos sobre
desenvolvimento
motor são
aplicados de
forma adequada
na planificação e
condução das
atividades de
Educação Física.

☐☐☐☐☐

As atividades de Educação Física na Educação Pré-Escolar/1.º Ciclo são adaptadas às necessidades e ritmos individuais das crianças.

☐
☐
☐
☐
☐

A cooperação entre professores titulares de turma e professores especializados em Educação Física é essencial para o sucesso das atividades.

☐
☐
☐
☐
☐

Perceções sobre a preparação/formação

Por favor, responda às seguintes questões, utilizando uma escala tipo Likert.

Perceções sobre a preparação/formação *

Discordo
Totalmente

Discordo

Não se
aplica

Concordo

Concordo
Totalmente

Sinto-me preparado(a) para planear e lecionar aulas de Educação Física na Educação Pré-Escolar/1.º Ciclo.

☐
☐
☐
☐
☐

A formação inicial
que obtive na área
de Educação Física
foi suficiente para
atender aos critérios
pedagógicos.

☐☐☐☐☐

Considero essencial
a formação contínua
na área de Educação
Física para atualizar
práticas
pedagógicas.

☐☐☐☐☐

Tenho interesse em
participar em ações
de formação
(workshops, cursos,
seminários)
relacionadas com a
Educação Física.

☐☐☐☐☐

Acredito ser
benéfico a minha
escola/agrupamento
promover iniciativas
de formação
adequadas às
necessidades dos
docentes na área de
Educação Física.

☐☐☐☐☐

Opinião Pessoal

Na sua perspectiva, quais são as vantagens e constrangimentos da monodocência e pluridocência. *

A sua resposta

Na sua perspectiva, quais são as principais dificuldades na implementação de um programa de Educação Física de qualidade na Educação Pré-Escolar/1.º Ciclo? *

A sua resposta

De que forma a Educação Física pode ser integrada com outras áreas curriculares? *

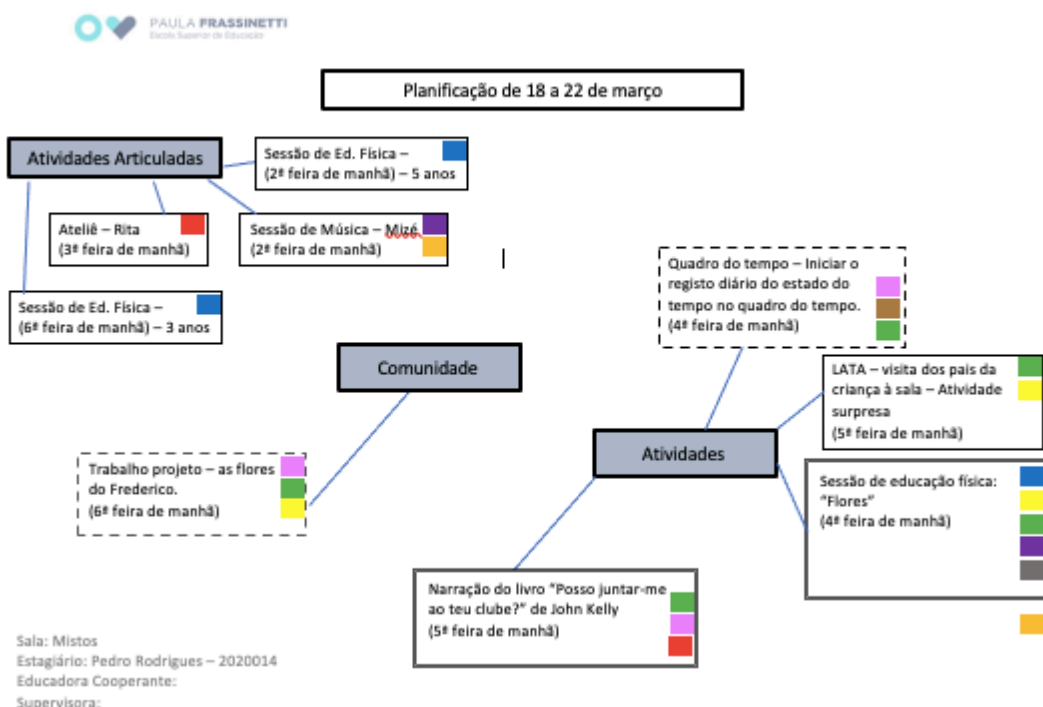
A sua resposta

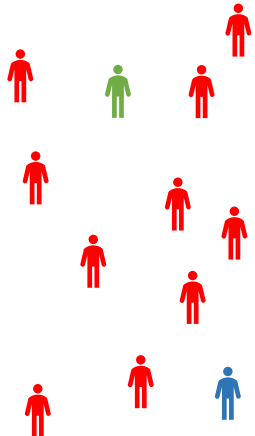
O que considera mais importante melhorar na sua formação pessoal/profissional para que se sinta mais preparado(a) para lecionar Educação Física? *

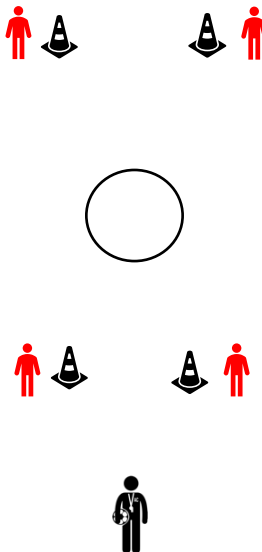
A sua resposta

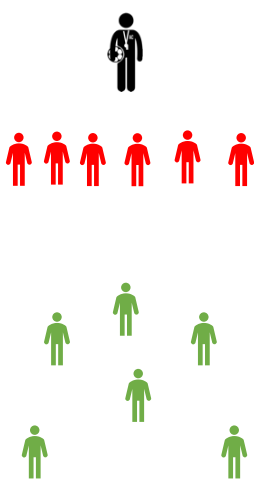
Agradecemos o tempo disponibilizado para responder a estes inquéritos. As suas respostas são fundamentais para o estudo sobre a relevância da Educação Física no contexto do ensino Pré-Escolar e do ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como sobre a preparação/formação dos docentes nesta área.

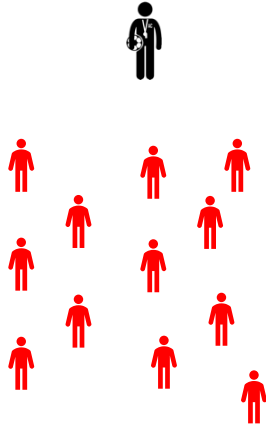
Anexo II - Planificação da sessão no Projeto em EPE



Tempo	Nome atividade	Objetivos de aprendizagem	Descrição da atividade	Critérios de Êxito	Recursos Materiais / Esquema
7'	Aquecimento “Protege as flores”	Controla e mobilizar o corpo com precisão de modo a desenvolver a consciência corporal; Coopera em situações de jogo, seguindo orientações ou regras.	Será dada uma bola insuflável a uma criança que terá de acertar nas “flores”; Será nomeada outra criança que irá proteger as “flores” impedindo que toque com a bola, usando o corpo como escudo;	Tocar com a bola nas flores; Proteger a flores com o corpo; Não deixar que a bola toque no corpo/fugir.	Bola, 2 coletes/fita a diagonal no corpo. 

		Domina movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: saltitar, rodopiar, saltar de pés juntos ou num só pé, saltar sobre obstáculos e ultrapassar obstáculos;	As “flores” são as outras crianças que terão que fugir da bola. Objetivo: impedir que a bola acerte nas flores. Condicionante: a criança que tem a bola não mão não pode andar.		
7'	“Planta as flores”	Controla os movimentos de perícia e manipulação como: lançar.	O jogo inicia-se com 1 criança atrás de cada cone (4 crianças); No círculo central estarão 20 flores desenhadas em papeis; Objetivo: cada criança irá buscar 1 flor de cada vês e “plantá-las” (colocar junto do cone) no seu canteiro. Vencerá a criança que “plantar” mais flores no seu canteiro. Variante: alterar o deslocamento	Ir buscar 1 flor de cada vez; Respeitar as regras de deslocamento.	5 arcos (ou 4 cones e 1 arco ou 4 blocos de madeira e 1 fita circular), 20 flores desenhadas em papeis. 

			das crianças: salto pés juntos, 4 apoios no chão.		
10'	"Caça às flores"		<p>As crianças serão divididas em 2 grupos.</p> <p>Serão entregues ao grupo A 1 flor em papel por cada elemento do grupo e irão esconder atrás de qualquer objeto no exterior, com ajuda do estagiário.</p> <p>Enquanto isso, o grupo B fica com a educadora num local onde não possam ver o grupo A.</p> <p>Após esconderem (1 minuto), juntam-se e o grupo B vai procurar (1 minuto) e tentar encontrar o maior número de flores.</p> <p>Troca de grupo: Grupo B</p>	<p>Esconder as flores atrás de um objeto;</p> <p>Cada flor que encontrar levar ao adulto;</p> <p>1 flor de cada vez.</p>	<p>5/6 flores.</p> 

			esconde e grupo A procura.		
6'	Relaxamento "Conhecer o meu corpo"		As crianças começam a ouvir a música e deslocam-se, livremente, ao ritmo da música até passarem para a posição de deitadas no chão/tapetes e é colocada uma música de sons da natureza. O estagiário vai dando instruções: "olhos fechados a ouvir os sons, vou querer que me digam, no final, quais sons ouviram"; enche o balão (barriga); esvazia o balão (barriga); empurrar com a mão o chão; empurrar com as pernas o chão.	Manter os olhos fechados; Ouçam a minha voz e os animais;	Coluna e música; Tapetes/chão. 

Anexo III - Planificação de sessão em 1.º CEB

Agrupamento de Escolas:		Data:	26.02.2025
Escola:		Turma:	2º ano
		Horário:	9h45 – 10h30
Professora estagiária:	Pedro Rodrigues		
Orientador(a) Cooperante:	Prof.		
Supervisor(a):	Prof.		

SUMÁRIO	
Resolução de problemas em situação de jogo através dos valores promovidos pelo Judo.	
Área curricular:	Educação Física
Domínio/Tema:	Deslocaamentos e equilíbrio Jogos
Subdomínio/Sub-Tema:	
Objetivos gerais:	Realizar ações de deslocamento e equilíbrio; Participar em jogos cumprindo as suas diretrizes;
Aprendizagens Essenciais	
<p>Educação Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> Realizar ações motoras básicas de deslocamento de forma coordenada (solo e aparelhos) Realizar habilidades básicas através de ações técnico-táticas fundamentais (com oportunidade e correção de movimento) <p>Cidadania e desenvolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconhecer princípios dos Direitos Humanos. 	
Articulação com outras áreas curriculares	
Cidadania e Desenvolvimento	

Área de competências

D – Pensamento Crítico e Pensamento Criativo

E – Relacionamento Interpessoal

F – Desenvolvimento Pessoal e Autonomia

J – Consciência e Domínio do Corpo

Descritores operativos:

D – Os alunos analisam e discutem ideias, processos centrando-se em evidências;

E – Os alunos resolvem problemas de natureza relacional com sentido crítico;

F – Os alunos reconhecem os seus pontos fortes e fracos e consideram-nos como ativos em diferentes aspetos da vida; constroem caminhos de aprendizagem com base nas suas vivências e em liberdade;

J – Os alunos realizam atividades locomotoras; aproveitam a oportunidade de realização de experiências motoras que favorece aprendizagens globais e integradas.

Tempo	Percurso de aprendizagem	Recursos
10'	<p>O estagiário inicia a aula com a introdução à temática dos valores do judo e suas origens, através da projeção de cartaz alusivo explicando que o judo vai para além de um desporto de luta, tendo princípios que têm são orientadores para a nossa vida diária, orientando-os a nossa forma de viver.</p> <p>“Mestre é como o professor, são as pessoas que estão sempre para ajudar, tanto para terem mais conhecimento como ajudar em medos que sintam e mesmo para festejar as vossa conquistas.”</p> <p>Após a apresentação, o estagiário inicia o aquecimento com o jogo da “Corda Humana”:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cartaz de apresentação; • Cartaz com os valores; • Projetor/quadro interativo; • Polivalente/externo.

	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos de 2 elementos; • Apanhar os alunos que fogem para aumentar a corda humana; • Atingindo 4 elementos na corda humana, dividem-se em 2 cordas de 2 elementos; • Realiza-se o jogo sempre com este princípio; • Termina o jogo quando todos os alunos se transformarem em corda humana. 	
16'	<p>O estagiário foca a atividade em 3 valores que foram abordados anteriormente.</p> <p>Valores do Respeito e Confiança</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O estagiário inicia, antes da atividade, através da questão: “O que é respeito?”, “O que é confiança, ter confiança?” 2. Atividade “A Torre da Confiança”: <ul style="list-style-type: none"> • Em todas as atividades a pares devem iniciar com a pergunta: “Estás pronto para começar?, esperando pela resposta, e no final termina com um “Obrigado” ou outra forma de agradecimento; • Grupos de 2 elementos; • Um aluno fecha os olhos e o outro guia-o (exemplo: ajudá-lo a sentar-se e a levantar-se, conduzi-lo para a frente e para trás, etc.); • No final de no máximo de 1 minuto, trocam de papéis; • Trocam entre pares; 	<ul style="list-style-type: none"> • Colchões; • Banco sueco;

	<ul style="list-style-type: none"> • Termina com um agradecimento verbal; • O estagiário exemplifica com um aluno antes de iniciar a atividade; <p>3. A atividade sobre o respeito termina com as questões: “Encontram o respeito neste exercício?”, “De que forma identificam?”, “Sentiram confiança a orientar o colega?”, “Sentiram confiança a serem orientados?”; ”“Como podem levar este princípio para o vosso dia a dia?”</p> <p>Valor do autocontrolo:</p> <p>1. O estagiário inicia, antes da atividade, através da questão: “O que é autocontrolo?”, “O que é ter autocontrolo?”</p> <p>2. Atividade “Estátuas Samurai”:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manter o valor do respeito (Em todas as atividades a pares devem iniciar com a pergunta: “Estás pronto para começar?, esperando pela resposta, e no final termina com um “Obrigado” ou outra forma de agradecimento); • Os alunos deslocam-se, em pares, em movimentos que o estagiário vai indicando: de gatas, em 4 apoios, saltar, rastejar, equilíbrio no banco sueco; • Sempre que o estagiário disser “Estátua”, têm de parar 	
--	---	--

	<p>imediatamente sem perder o equilíbrio;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quem se mexer ou cair tem de sair e observar os colegas até uma nova ronda; • O estagiário exemplifica com um aluno antes de iniciar a atividade; <p>3. A atividade sobre o respeito termina com as questões: “Encontram autocontrolo neste exercício?”, “De que forma identificam?”, “Sentiram que se controlavam e controlavam o vosso corpo?”; ”“Como podem levar este principio para o vosso dia a dia?”</p> <p>Qualquer campeão consegue manter-se a vencer respeitando estes valores todos os dias. Quem não conseguir, já não é campeão. Com a repetição destes valores vão conseguir ser grandes campeões.</p>	
9'	<p>Atividade “O jogo do galo”:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O estagiário inicia questionando sobre como demonstramos respeito quando fazemos a pares (Em todas as atividades a pares devem iniciar com a pergunta: “Estás pronto para começar?, esperando pela resposta, e no final termina com um “Obrigado” ou outra forma de agradecimento); • As crianças escolhem um colega para fazer o jogo e colocam-se frente a frente; 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Colocam-se agachados e com as palmas das mãos juntas às palmas das mãos do parceiro; • Quando o estagiário disser “Começa” têm de tentar que o colega deixe de estar na posição de agachamento = 1 ponto; • No final de aproximadamente 1 minuto trocam os pares, com a indicação do estagiário; • O estagiário exemplifica com um aluno antes de iniciar a atividade; • “Só conseguem ser campeões porque temos alguém que está connosco para trabalhar, sozinhos não são tão fortes.” <p>Atividade “O jogo do galo” (versão simples):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos deslocam-se lateralmente e negando virar as costas aos colegas; • Não podem deixar tocar nos joelhos; • Depois não podem deixar tocar nos ombros; • Na fase seguinte não podem deixar tocar nos joelhos e ombros; • Sempre que tocarem nas partes do corpo indicadas = 1 ponto. 	
10'	<p>Relaxamento e balanço</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos deitam-se de costas no chão e ouvem uma música enquanto seguem as indicações do estagiário de forma a controlarem os seus movimentos corporais: a respiração, concentração e superação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Coluna de música;

- Desafio da confiança: os alunos sentados em círculo, questionar “quais são os medos que tens?”; O estagiário começa: “Eu tenho medo de baratas” e dá a explicação como superei o medo a baratas; Avança questionando a Prof. Mariana, “qual é o teu maior medo?”, “Já o enfrentaste?”
“Conseguimos com o teu autocontrolo e confiança!”
Passando para os alunos, podendo dar liberdade para responderem quem quiser.
- Propor-lhe a ultrapassar os medos. Quando conseguirem ultrapassar, tiram uma foto/fazem um desenho/texto e entregam ao estagiário ou à professora Mariana!
“Aceitam o desafio?”

