

UNIVERSIDADE ABERTA



Mestrado em Administração e Gestão Educacional

**Política de Educação Física nas Escolas de 1.º Ciclo -
Uma análise comparativa da integração curricular nos
Açores e em Portugal Continental**

Ana Sofia Livreira Raposo

Sob a orientação
Professora Doutora Cláudia Neves

Abril 2026

Agradecimentos

A realização deste trabalho representa o culminar de uma etapa importante do meu percurso académico, que não teria sido possível sem o contributo, apoio e incentivo de várias pessoas, às quais deixo o meu sincero agradecimento.

Em primeiro lugar, expresso a minha profunda gratidão à minha orientadora, Prof^a Doutora Cláudia Neves, pelo acompanhamento, disponibilidade, partilha de conhecimentos e orientação ao longo de todo o processo de investigação. O seu apoio foi fundamental para a concretização deste estudo.

Aos Professores Titulares de Turma, Professores de Educação Física e Encarregados de Educação que participaram neste estudo, agradeço a disponibilidade e colaboração, sem as quais não teria sido possível desenvolver esta investigação.

Ao Henrique e ao Pedro, pela compreensão demonstrada nos momentos em que a mãe esteve, por vezes, mais ausente devido às exigências deste percurso.

Aos meus amigos, Sandra e Vítor, pela motivação constante, apoio incondicional, partilha e pelos desafios que me foram lançando ao longo desta caminhada académica, tornando este percurso mais leve e verdadeiramente significativo.

Por fim, a todos aqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização deste trabalho, deixo o meu sincero agradecimento.

Resumo

O presente estudo teve como objetivo analisar a integração da Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico, comparando os contextos de Portugal Continental e da Região Autónoma dos Açores, com especial enfoque nas percepções de Professores Titulares de Turma, Professores de Educação Física e Encarregados de Educação.

A investigação procurou compreender não apenas o enquadramento normativo da disciplina, mas sobretudo a forma como esta se concretiza na prática e é valorizada pelos diferentes agentes educativos.

Metodologicamente, o estudo baseou-se na recolha de dados junto dos participantes referidos, permitindo analisar de forma comparativa as realidades em estudo. Os resultados evidenciam um consenso alargado quanto à importância da Educação Física no desenvolvimento integral das crianças, sendo reconhecida como promotora de competências motoras, cognitivas, sociais e emocionais, bem como de hábitos de vida saudáveis.

Contudo, identifica-se um desfasamento significativo entre o reconhecimento da relevância da disciplina e a sua efetiva valorização no contexto escolar. Em Portugal Continental, persistem fragilidades associadas ao modelo de monodocência, à insuficiente formação específica dos docentes e à limitada carga horária. Por contraste, na Região Autónoma dos Açores, a lecionação por professores especializados contribui para uma implementação mais consistente e valorizada da disciplina.

Conclui-se que a integração da Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico depende não apenas do enquadramento curricular, mas também das condições organizacionais e das opções político-educativas. O estudo evidencia a necessidade de reforçar a formação docente, promover a valorização institucional da disciplina e garantir condições que assegurem a sua implementação efetiva.

Palavras-chave: Educação Física; 1.º Ciclo do Ensino Básico; currículo; desenvolvimento integral; formação docente; políticas educativas

Abstract

This study aimed to examine the integration of Physical Education in the 1st Cycle of Basic Education, through a comparative analysis of mainland Portugal and the Autonomous Region of the Azores.

The research focused particularly on the perceptions of Primary School Teachers, Physical Education Teachers, and Parents, seeking to understand not only the formal curricular framework of the subject, but also how it is implemented in practice and valued by different educational stakeholders.

Methodologically, the study was based on data collected from these groups, allowing for a comparative analysis of the two contexts. The findings reveal a broad consensus regarding the importance of Physical Education in promoting children's holistic development, including motor, cognitive, social, and emotional competencies, as well as healthy lifestyle habits.

However, the results also highlight a significant gap between the recognized importance of the subject and its actual status in school settings. In mainland Portugal, several structural constraints persist, including the generalist teaching model, insufficient teacher training, and limited instructional time. In contrast, in the Autonomous Region of the Azores, the involvement of specialized teachers appears to support a more consistent and valued implementation of Physical Education.

It is concluded that the integration of Physical Education in primary education depends not only on curricular guidelines but also on organizational conditions and educational policy choices. The study emphasizes the need to strengthen teacher training, enhance institutional recognition, and ensure adequate conditions for the effective implementation of the subject.

Keywords: Physical Education; Primary Education; curriculum; holistic development; teacher training; educational policy

Índice

Agradecimentos	3
Resumo	4
Abstract	5
Índice.....	6
Índice de Tabelas.....	9
Índice de Gráficos.....	10
Lista de Abreviaturas	11
Capítulo I - Introdução	12
Capítulo II - Revisão da Literatura	14
1. INTRODUÇÃO	14
2. ENQUADRAMENTO LEGAL DO 1.º CEB	14
2.1. Evolução Legal	14
2.2. Organização curricular – Portugal Continental	16
2.3. Organização curricular – Região Autónoma dos Açores.....	18
3. EDUCAÇÃO FÍSICA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	20
3.1. Importância da EF	20
3.2. Dificuldades de Implementação da EF no 1.º CEB	23
3.3. EF e Saúde Infantil.....	25
4. FORMAÇÃO DOCENTE	27
4.1. Definição e Importância	27
4.2. Impacto da Formação Docente no Desempenho Profissional	29
5. RELAÇÃO FAMÍLIA - ESCOLA.....	30
5.1. Papel da Família no Contexto Educativo	30
5.2. Envolvimento e Participação Parental no 1.º CEB	32
Capítulo III - Metodologia	34
1. FORMULAÇÃO DA QUESTÃO DE PESQUISA.....	34
2. OBJETIVOS.....	35

3.	IMPLEMENTAÇÃO DO ESTUDO.....	35
4.	AMOSTRA	36
5.	METODOLOGIA E ESTRATÉGIA DE RECOLHA DE DADOS	37
6.	QUESTÕES ÉTICAS.....	38
	Capítulo IV – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados.....	40
1.	1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	40
1.1.	Professores do 1.º CEB	40
1.2.	Vinculação à AFD.....	42
1.3.	Experiência em EF	43
1.4.	Perceção da Importância da EF no 1.º CEB	44
1.4.1.	Dimensão: Organização Geral do Currículo	44
1.4.2.	Dimensão: Formação	49
1.4.3.	Dimensão: Aula de EF no 1.º CEB.....	51
1.4.4.	Dimensão: Perceção de Competências	55
1.4.4.1.	Perceção de competências dos Professores do 1.º CEB no ensino da EF em Portugal Continental	55
1.4.4.2.	Perceção de competências dos Professores do 1.º CEB no ensino da EF na RAA	59
1.4.5.	Dimensão: Trabalho cooperativo e colaborativo.....	62
1.4.6.	Dimensão: Hierarquização e estatuto da EF.....	66
1.4.7.	Dimensão: Saúde e bem-estar dos alunos.....	69
2.	PROFESSORES DE EF.....	73
2.1.	Professores de EF no 1.º CEB	73
2.2.	Vinculação à AFD.....	75
2.3.	Experiência em EF	76
2.4.	Perceção dos Professores de EF sobre a EF no 1.º Ciclo	78
2.4.1.	Dimensão: Organização Geral do Currículo	79
2.4.2.	Dimensão: Formação	81
2.4.3.	Dimensão: Aula de EF no 1.º CEB.....	84
2.4.4.	Dimensão: Perceção de Competências	86
2.4.5.	Dimensão: Trabalho cooperativo e colaborativo.....	89
2.4.6.	Dimensão: Hierarquização e estatuto da EF	91

2.4.7. Dimensão: Saúde e bem-estar dos alunos	94
3. A EDUCAÇÃO FÍSICA NO 1.º CEB NA PERSPETIVA DOS ENCARREGADOS DE	
EDUCAÇÃO	97
3.1. Informações Gerais	98
3.2. Relevância da EF para o Desenvolvimento Integral	99
3.3. Importância Geral da EF	103
3.4. Impacto na Saúde	108
3.5. Desenvolvimento Social.....	111
3.6. Impacto no Desempenho Escolar.....	115
3.7. Promoção de Hábitos de Vida Saudável.....	119
3.8. Ligação Família – Escola	123
Capítulo V - Conclusões.....	129
Capítulo VI – Limitações	132
Capítulo VII – Sugestões para Investigações Futuras.....	134
Capítulo VIII – Referências Bibliográficas.....	135
Anexos.....	143

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Organização curricular do 1.º CEB (Portugal Continental)	18
Tabela 2 - Organização curricular do 1.º CEB (RAA)	20
Tabela 3 – Caracterização Professores 1.º CEB.....	41
Tabela 4 – Caracterização da AFD (PTT)	42
Tabela 5 – Experiência em EF (PTT).....	44
Tabela 6 – Áreas curriculares prioritárias.....	46
Tabela 7 – Áreas curriculares de menor confiança	47
Tabela 8 – Formação em EF	49
Tabela 9 – Lecionação da EF.....	52
Tabela 10 – Perceção de competências docentes em EF – Portugal Continental	56
Tabela 11 – Perceção - Competências na EF – RAA.....	60
Tabela 12 – Perceção – Progresso dos alunos – RAA.....	61
Tabela 13 – Perceção – Relação com outras disciplinas – RAA	61
Tabela 14 – Perceção – Impacto no comportamento e concentração – RAA.....	61
Tabela 15 – Perceção – Dificuldade de desenvolvimento de competências – RAA.....	62
Tabela 16 – Estatuto da EF	67
Tabela 17 – Caracterização Professores de EF	74
Tabela 18 – Caracterização da AFD (PEF).....	75
Tabela 19 – Experiência em EF (PEF).....	77
Tabela 20 – Experiência em EF (PEF) - Testemunho	78
Tabela 21 – Organização Currículo EF	80
Tabela 22 – Lecionação da EF.....	84
Tabela 23 – Idade.....	98
Tabela 24 – Residência.....	99

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Formação	99
Gráfico 2 – Contribuição da EF no desenvolvimento da criança	100
Gráfico 3 – Valorização da EF em relação às restantes disciplinas	101
Gráfico 4 – Impacto da atividade física no bem-estar das crianças	102
Gráfico 5 – Contributo da EF para o desenvolvimento emocional e cognitivo dos alunos.....	103
Gráfico 6 – Obrigatoriedade da EF em todos os anos de escolaridade	104
Gráfico 7 – EF na promoção de valores.....	105
Gráfico 8 – Tempo dedicado às aulas de EF.....	106
Gráfico 9 – Inclusão da EF na avaliação curricular	107
Gráfico 10 – EF na prevenção da obesidade infantil	108
Gráfico 11 – Contributo da atividade física escolar na melhoria da saúde física das crianças..	109
Gráfico 12 – Influência da EF na saúde mental dos alunos.....	110
Gráfico 13 – Atividade física para a melhoria da qualidade do sono das crianças	111
Gráfico 14 – Contributo das aulas de EF para a promoção da cooperação entre colegas	112
Gráfico 15 – Contributo da EF na aprendizagem de regras e limites.....	113
Gráfico 16 – EF e desenvolvimento de valores sociais.....	114
Gráfico 17 – EF e inclusão de alunos	115
Gráfico 18 – EF e melhoria da concentração nas aulas	116
Gráfico 19 – Atividade física e resultados escolares	117
Gráfico 20 – Exercício físico e desenvolvimento cognitivo	118
Gráfico 21 – Atividade física e redução do absentismo escolar.....	119
Gráfico 22 – EF e promoção de estilos de vida saudáveis	120
Gráfico 23 – Continuidade da atividade física fora da escola	121
Gráfico 24 – EF e interesse por modalidades desportivas.....	122
Gráfico 25 – EF e compreensão da alimentação saudável.....	123
Gráfico 26 – Conhecimento dos EE sobre as aulas de EF	124
Gráfico 27 – Comunicação Escola–Família na EF	125
Gráfico 28 – Importância de professores especializados em EF	127

Lista de Abreviaturas

AEC – Atividade(s) de Enriquecimento Curricular

AFD – Atividade Física Desportiva

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DL – Decreto-Lei

DLR – Decreto Legislativo Regional

EF – Educação Física

EE – Encarregados de Educação

OMS – Organização Mundial da Saúde

PAA – Plano Anual de Atividades

PEF – Professor de Educação Física

PTT – Professor Titular de Turma

RAA – Região Autónoma dos Açores

Capítulo I - Introdução

A Educação Física (EF) desempenha um papel essencial no desenvolvimento global das crianças, contribuindo não apenas para o crescimento físico, mas também para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Estudos realizados em contexto português apontam que a EF favorece a aquisição de competências motoras, promove autoestima, incentiva a cooperação entre alunos e contribui para a concentração e motivação na aprendizagem (Neves *et al.*, 2025; Fonseca, 2025).

A escola, enquanto espaço curricular estruturado, constitui muitas vezes o principal local onde as crianças podem praticar atividades físicas e desportivas de forma regular e orientada.

Neste sentido, a EF assume-se como uma estratégia importante para combater a inatividade física e para promover hábitos de vida saudáveis desde idades precoces. Além disso, a prática regular de EF contribui para o desenvolvimento de competências sociais, como cooperação e respeito pelo outro, fundamentais para o crescimento integral da criança (Lança, 2024).

O 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), 6 – 10 anos, corresponde a uma fase crucial para a consolidação de aprendizagens motoras e para a motivação intrínseca dos alunos para a prática de atividade física. O acesso precoce a experiências estruturadas de EF potencia a confiança, a motivação e o hábito de participação em atividades físicas ao longo da vida, sendo determinante para o desenvolvimento de competências motoras e cognitivas que sustentam aprendizagens futuras (Dollaway *et al.*, 2024).

Em Portugal, a implementação da EF no 1.º CEB enfrenta desafios estruturais, sobretudo devido à monodocência, em que o Professor Titular de Turma (PTT) é responsável por todas as áreas curriculares da turma. Embora este modelo promova uma abordagem integrada e globalizante do currículo, limita frequentemente a frequência e a qualidade das aulas de EF, especialmente quando os docentes não possuem formação específica na disciplina (Tojal, 2024).

A intervenção em EF depende, muitas vezes, das escolhas pedagógicas individuais do professor, evidenciando a necessidade de estratégias que assegurem a continuidade e a qualidade da disciplina no currículo (Rico – González, 2023).

Programas de valorização da EF, incluindo formação contínua de professores e otimização de recursos pedagógicos, têm-se revelado estratégias importantes para garantir a qualidade da disciplina e a sua sustentabilidade no currículo do 1.º CEB e reforçar a presença da EF nas escolas (Santos *et al.*, 2025).

Perante a importância da Educação Física no desenvolvimento integral da criança e os desafios associados à sua implementação no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a presente investigação adota um desenho de métodos mistos, articulando análise documental, entrevistas e questionário.

Esta opção metodológica permite compreender diferentes perspetivas sobre a integração curricular da Educação Física nos contextos escolares da Região Autónoma dos Açores e de Portugal Continental, identificando dificuldades, boas práticas e possibilidades de valorização da disciplina no currículo escolar.

Capítulo II - Revisão da Literatura

1. Introdução

Tendo por base Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, o sistema educativo português visa garantir a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades numa escolaridade obrigatória de 12 anos.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, o sistema educativo português está dividido em três níveis de ensino: a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário.

O sistema educativo português tem início na Educação Pré-Escolar, de frequência facultativa dos 3 aos 6 anos de idade, seguindo-se, de forma sequencial, o Ensino Básico, organizado em três ciclos. É neste nível de ensino que se inicia a escolaridade obrigatória, com o 1.º CEB, de quatro anos, destinado, em regra, a crianças entre os 6 e os 10 anos. Segue-se o 2.º CEB, com a duração de dois anos, abrangendo, previsivelmente, alunos entre os 10 e os 12 anos, e, por fim, o 3.º CEB, com a duração de três anos, frequentado, em regra, por alunos entre os 12 e os 15 anos. Por último, temos o Ensino Secundário, correspondente a um ciclo de três anos de escolaridade (10.º, 11.º e 12.º anos), onde são esperados alunos entre 15 e os 18 anos de idade. (DGE, s/d).

2. Enquadramento Legal do 1.º CEB

2.1. Evolução Legal

O 1.º CEB constitui a primeira etapa da escolaridade obrigatória em Portugal, assumindo um papel determinante na formação inicial das crianças. A sua evolução legal acompanha as transformações do sistema educativo português, refletindo mudanças nas orientações pedagógicas, curriculares e organizacionais da escola.

Um dos principais marcos no enquadramento legal do 1.º CEB é a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86). Esta lei estabelece os princípios gerais da organização do sistema educativo português. Define o Ensino Básico como universal,

obrigatório e gratuito, organizado em três ciclos sequenciais, competindo ao 1.º CEB assegurar uma formação inicial global, promotora do desenvolvimento equilibrado das capacidades cognitivas, afetivas, sociais e motoras dos alunos.

Posteriormente, o DL n.º 286/89 veio regulamentar os planos curriculares do Ensino Básico, clarificando a estrutura e organização do currículo e os objetivos a atingir em cada ciclo de ensino. Este diploma reforçou a importância de uma abordagem integrada das aprendizagens no 1.º CEB, valorizando a articulação entre áreas curriculares e a adequação das práticas pedagógicas às características dos alunos.

A extensão da escolaridade obrigatória para doze anos, consagrada pela Lei n.º 85/2009, reforçou a centralidade do Ensino Básico no percurso educativo dos alunos, atribuindo ao 1.º CEB uma responsabilidade acrescida na construção das bases do sucesso escolar futuro.

Mais recentemente, a evolução legal do 1.º CEB tem sido marcada pela adoção de orientações curriculares centradas no desenvolvimento de competências e numa formação integral do aluno. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, aprovado pelo Despacho n.º 6478/2017, define princípios, valores e competências que devem orientar todo o percurso educativo, desde o Ensino Básico até ao ensino Secundário, reforçando a importância do 1.º CEB na construção dessas competências.

Neste contexto, o DL n.º 55/2018, de 6 de julho, estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação, introduzindo medidas de autonomia e flexibilidade curricular. Este diploma permite às escolas uma gestão mais contextualizada do currículo, promovendo práticas pedagógicas diferenciadas, a interdisciplinaridade e a adequação às necessidades dos alunos, mantendo, contudo, um referencial comum de aprendizagens essenciais.

Paralelamente, o DL n.º 54/2018, de 6 de julho, relativo à educação inclusiva, reforça o compromisso com uma escola que responda à diversidade dos alunos, garantindo igualdade de oportunidades e sucesso educativo desde os primeiros anos de escolaridade, nomeadamente no 1.º CEB, através da implementação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Deste modo, a evolução legal do 1.º CEB evidencia um percurso de progressiva valorização desta etapa educativa, reconhecendo-a como fundamental para o

desenvolvimento integral da criança e para a promoção de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

2.2. Organização curricular – Portugal Continental

A matriz curricular do 1.º CEB em Portugal Continental encontra-se definida a nível nacional, garantindo um referencial comum de aprendizagens para todos os alunos, enquanto permite autonomia e flexibilidade na gestão escolar (Coutinho & Oliveira, 2016).

Coutinho e Oliveira (2016) salientam que “a definição de um currículo comum permite assegurar a equidade educativa, ao mesmo tempo que proporciona às escolas alguma liberdade para adaptar as aprendizagens ao contexto local e às necessidades dos alunos” (p. 48).

O 1.º CEB tem a duração de quatro anos de escolaridade, correspondendo ao 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos, e destina-se, regra geral, a crianças entre os seis e os dez anos de idade (DL n.º 55/2018). Gomes (2015, p. 102) afirma que “as áreas disciplinares nucleares do 1.º Ciclo — Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas — visam garantir um desenvolvimento equilibrado das competências cognitivas, afetivas e motoras das crianças, constituindo a base do percurso educativo subsequente”.

A docência no 1.º CEB caracteriza-se predominantemente por um modelo generalista, em que o professor titular de turma leciona a maioria das áreas curriculares. Silva & Carvalho (2017) destacam que “a abordagem generalista permite ao professor acompanhar globalmente a evolução do aluno, favorecendo a integração de aprendizagens e uma pedagogia centrada no desenvolvimento integral da criança” (p. 57).

No âmbito da Autonomia e Flexibilidade Curricular, as escolas podem gerir os tempos letivos, implementar projetos interdisciplinares e adequar as práticas pedagógicas às características dos alunos. Observa-se que “a flexibilidade curricular constitui um instrumento essencial para a personalização das aprendizagens, promovendo estratégias pedagógicas diferenciadas sem comprometer os objetivos essenciais do currículo” (Mendes, 2018, p. 33).

Por fim, a matriz curricular integra os princípios da educação inclusiva, garantindo igualdade de oportunidades e sucesso educativo para todos os alunos. Oliveira (2019, p. 76) refere que “a inclusão no 1.º Ciclo não se limita à presença física do aluno na sala de aula, mas implica adaptações curriculares e estratégias pedagógicas que assegurem o acesso efetivo às aprendizagens e o desenvolvimento integral”.

Para melhor visualizar a organização curricular do 1.º CEB em Portugal Continental, apresenta-se a seguinte tabela resumo, organizada a partir da matriz curricular-base prevista no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, considerando as componentes curriculares, os respetivos focos formativos, a carga horária semanal de referência e a sua função no desenvolvimento global do aluno.

Área Disciplinar	Foco Formativo (Competências-chave)	Carga Horária Média	Função no Desenvolvimento do Aluno
Português	Literacia • Leitura • Escrita • Oralidade • Compreensão textual	7 h/semana	Desenvolvimento da competência linguística e comunicativa
Matemática	Raciocínio lógico • Números e operações • Geometria • Resolução de problemas	7 h/semana	Desenvolvimento do pensamento abstrato e lógico
Estudo do Meio	Conhecimento do meio natural e social • Cidadania • Exploração científica	3 h/semana	Compreensão do mundo e formação cívica
Educação Artística	Criatividade • Expressão plástica, musical e dramática • Sensibilidade estética	5 h/semana*	Desenvolvimento artístico e cultural
Educação Física	Coordenação motora • Jogos • Saúde • Competências socio-emocionais		Desenvolvimento físico e bem-estar
Inglês *	Comunicação em língua estrangeira • Compreensão oral • Vocabulário • Competência intercultural	2 h/semana	Desenvolvimento da comunicação internacional e abertura intercultural
Apoio ao Estudo / Oferta Complementar	Consolidação das aprendizagens • Organização do estudo • Reforço de competências	3 h/semana no 1.º e 2.º anos; 1 h/semana no 3.º e 4.º anos	Apoio à aprendizagem e desenvolvimento de competências transversais
Cidadania e Desenvolvimento / TIC	Cidadania • Participação • Utilização crítica das tecnologias	Transversal	Desenvolvimento pessoal, social e digital

Projetos Interdisciplinares	Investigação • Trabalho colaborativo • Integração de saberes	Variável	Desenvolvimento de competências transversais
------------------------------------	---	-----------------	---

Tabela 1 - Organização curricular do 1.º CEB (Portugal Continental) - Elaborado com base no DL n.º 55/2018.

*** Apenas nos 3.º e 4.º anos de escolaridade**
+ Carga horária integrada em bloco conjunto

2.3. Organização curricular – Região Autónoma dos Açores

Na Região Autónoma dos Açores, o 1.º CEB mantém os princípios gerais do currículo nacional, garantindo coerência com o sistema educativo português, mas beneficia de competências legislativas próprias que permitem adaptações curriculares à realidade regional (DLR n.º 9/2008/A).

O DLR n.º 9/2008/A, que estabelece o regime jurídico da educação na RAA, confere à Direção Regional de Educação a competência para adaptar o currículo nacional às especificidades regionais, promovendo conteúdos relacionados com a história, geografia e cultura açoriana, bem como projetos educativos contextualizados.

Gomes (2015) salienta que “a adaptação curricular nas regiões autónomas permite contextualizar os conteúdos, tornando as aprendizagens mais significativas e próximas da realidade dos alunos” (p. 110).

Enquanto em Portugal Continental a matriz curricular é estruturada pelo DL n.º 55/2018, na RAA existe maior flexibilidade na implementação de conteúdos regionais dentro das áreas nucleares do 1.º CEB — Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas, Educação Física e Inglês (Mendes, 2018).

Oliveira (2019) indica que, por exemplo, na disciplina de Estudo do Meio, além dos conteúdos nacionais, são integrados tópicos sobre ecossistemas locais, património cultural açoriano e história do arquipélago.

A docência no 1.º CEB na RAA mantém-se generalista, mas a autonomia pedagógica das escolas permite organizar projetos interdisciplinares que valorizem a identidade regional.

No entanto, a disciplina de EF segue um modelo especializado. As aulas são lecionadas por professores especialistas com formação em Ciências do Desporto / Educação Física.

Silva & Carvalho (2017) destacam que “a contextualização curricular reforça a motivação dos alunos e contribui para aprendizagens mais significativas, especialmente quando incorpora elementos da cultura local” (p. 57).

Além disso, a legislação regional garante a implementação da educação inclusiva, alinhando-se com o DL n.º 54/2018, mas adaptando estratégias e recursos às condições específicas das ilhas, promovendo a equidade e o sucesso educativo desde o 1.º Ciclo (Oliveira, 2019).

Para melhor visualizar a organização curricular do 1.º CEB RAA, apresenta-se a seguinte tabela resumo, elaborada com base na matriz curricular regional prevista no Decreto Legislativo Regional n.º 16/2019/A, de 23 de julho. Esta matriz evidencia algumas especificidades regionais, nomeadamente a existência de carga horária própria para EF, Inglês e Estudo Integrado, bem como a valorização da identidade açoriana no desenvolvimento curricular.

Área Disciplinar	Foco Formativo (Competências-chave)	Carga Horária Média	Função no Desenvolvimento do Aluno
Português	Literacia • Leitura • Escrita • Oralidade • Compreensão textual	7 h/semana	Desenvolvimento da competência linguística e comunicativa
Matemática	Raciocínio lógico • Números e operações • Geometria • Resolução de problemas	7 h/semana	Desenvolvimento do pensamento abstrato e lógico
Estudo do Meio	Conhecimento do meio natural e social • Cidadania • Exploração científica • Identidade regional açoriana	3 h/semana	Compreensão do meio envolvente e valorização da identidade histórica, cultural e geográfica regional
Inglês	Comunicação em língua estrangeira • Compreensão oral • Vocabulário • Competência intercultural	2 h/semana	Desenvolvimento da comunicação internacional e abertura intercultural
Educação Artística	Criatividade • Expressão plástica, musical e dramática • Sensibilidade estética	3 h/semana	Desenvolvimento artístico e valorização cultural

Educação Física	Coordenação motora • jogos e atividades físicas • Condição física • Saúde	2 h/semana	Promoção do desenvolvimento físico e bem-estar
Estudo Integrado	Métodos de estudo • Pesquisa • Tratamento e seleção de informação • Integração de saberes	1 h/semana	Apoio à aprendizagem e articulação das diferentes componentes do currículo
Cidadania e Desenvolvimento / TIC	Cidadania • Participação • Competências digitais • Integração transversal	Transversal	Desenvolvimento pessoal, social, cívico e digital
Projetos Interdisciplinares	Investigação • Trabalho colaborativo • Integração de saberes • Contextualização territorial	Variável	Articulação curricular e adaptação às especificidades do contexto regional

Tabela 2 - Organização curricular do 1.º CEB (RAA) - Elaborado com base no DL n.º 55/2018, DLR n.º 16/2019/A.

3. Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico

3.1. Importância da EF

A EF no 1.º CEB assume-se como uma área fundamental no desenvolvimento integral das crianças, contribuindo não só para o desenvolvimento motor, mas também para a promoção da saúde, do bem-estar e de competências sociais e emocionais.

No entanto, apesar do seu reconhecimento ao nível das orientações curriculares e do enquadramento político-educativo, a sua concretização nas práticas escolares continua a revelar fragilidades persistentes.

Com efeito, subsistem desafios estruturais relacionados com a reduzida valorização da disciplina, a insuficiente formação específica dos docentes em regime de monodocência, a limitação da carga horária e a escassez de recursos materiais e espaciais. Esta realidade evidencia uma discrepância significativa entre o que é preconizado pelos documentos orientadores e a sua efetiva implementação no contexto escolar, comprometendo o potencial formativo da EF no 1.º CEB (CNAPEF, 2022; Ribeiro *et al.*, 2016).

A disciplina de EF é tão importante quanto as outras disciplinas curriculares, pois se não o fosse não estaria incluída nos planos curriculares. “Pelas características dos conteúdos e competências específicas que permite desenvolver, representa um contributo único para a formação das nossas crianças e jovens no quadro do sistema de ensino português” (CNAPEF, 2022, p. 2).

Depois de se analisar o DL n.º 139/2012, onde estão explanados os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, a EF a par da disciplina de Português é a única que acompanha o percurso escolar dos alunos, desde 1.º CEB até ao 12.º ano de escolaridade. Deste modo,

É possível reconhecer a importância desta área disciplinar na formação dos alunos de todos os níveis de Ensino, enquanto promotora do seu desenvolvimento global, multilateral e harmonioso, através de processos inclusivos, em que ninguém é excluído, por dificuldades ou aptidão insuficiente. (CNAPEF, 2022, p. 1)

Pegando nas palavras de Marques (2010, p. 84) “a escola constitui um lugar privilegiado para a promoção da saúde e de estilos de vida ativos, por possibilitar o acesso de todas as crianças, adolescentes e jovens ao conhecimento e à prática das atividades físicas e desportivas”.

Desta forma, a EF escolar tem um papel importante no processo de ensino-aprendizagem. É através dela que, desde as mais tenras idades, a criança consegue desenvolver as suas habilidades cognitivas, afetivas e motoras (Silva, 2014).

Como referido por Neves (2007), tem sido difícil a afirmação e credibilização da EF no 1.º CEB em Portugal. Por razões de ordem diversa, a lecionação da EF em ambiente curricular, ainda é prática pouco regular e sistemática para todos os anos de escolaridade, das escolas do 1.º CEB em Portugal (Ribeiro *et al.*, 2016).

Segundo a Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto, no seu artigo 2.º, “consideram-se em idade escolar as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos” (p.

5635). É neste período da idade escolar que existe um crescimento e desenvolvimento gradual e equilibrado, na sua vertente física e emocional (Silva, 2020).

É nesta idade escolar que,

a criança melhora a postura, facilitando a sua marcha e eficiência na utilização dos membros superiores e tronco. Em termos motores, apresenta um maior desenvolvimento muscular, tendo mais flexibilidade, e resistência ao esforço (...) e existe um aumento na percentagem de peso corporal representado pelo tecido muscular, ficando com mais força muscular e capacidade física. (Silva, 2020, p. 24)

Perante isto, e recorrendo às recomendações da OMS (2020) para atividade física e comportamento sedentário em crianças e adolescentes (5-17 anos):

A atividade física melhora a aptidão física (aptidão cardiorrespiratória e muscular), a saúde cardiometabólica (pressão arterial, dislipidémia, glicose e resistência à insulina), a saúde óssea, a cognição (desempenho académico e funções executivas), a saúde mental (redução dos sintomas de depressão) e redução da gordura corporal. (p. 3)

Apesar de todas estas recomendações, Alves (2013) refere que não faltam fatores que explicam a escassez de prática desportiva por parte das crianças. “É que entra a importância desta área em ser desenvolvida no 1.º Ciclo de ensino, pois grande parte das crianças não terão outro acesso à atividade física a não ser no estabelecimento de ensino” (p. 23).

De acordo com a CNAPEF (2022) “a idade crítica para o desenvolvimento das aprendizagens psicomotoras fundamentais coincide com a frequência do 1.º Ciclo” (p. 1).

Ao contrário dos restantes ciclos, o primeiro ciclo é caracterizado pela monodocência, esta é, a responsabilidade de um professor pela leção de todas as áreas curriculares. A EF apresenta-se como uma componente autónoma do currículo na matriz curricular do 1.º Ciclo, tal como o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, a Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música) e o Inglês. No entanto, não tem carga horária própria, partilhando 5 horas semanais com a Educação Artística, tempo manifestamente insuficiente para que se possam produzir efeitos formativos no 1.º Ciclo. (CNAPEF, 2022)

3.2. Dificuldades de Implementação da EF no 1.º CEB

Apesar do reconhecimento generalizado da importância da EF no desenvolvimento global das crianças, a sua implementação no 1.º CEB continua marcada por constrangimentos estruturais que limitam a sua eficácia no contexto escolar.

Estes desafios evidenciam a persistência de uma discrepância entre as orientações político-educativas e as práticas efetivamente desenvolvidas nas escolas, assumindo particular expressão ao nível da formação docente, da organização curricular, dos recursos disponíveis e da valorização institucional da disciplina (CNAPEF, 2022).

Perceções de Professores do 1.º CEB revelam que a formação inicial e contínua em EF ainda está longe de ser suficiente, afetando a confiança docente na sua prática pedagógica quotidiana (Neves, 2007).

Um dos principais constrangimentos prende-se com a formação dos professores em regime de monodocência. No 1.º CEB, a EF é muitas vezes lecionada por docentes sem habilitação específica na área, o que pode comprometer a qualidade e diversidade metodológica das aulas.

Ribeiro *et al.* (2016, p. 45) referem que “a falta de formação específica em Educação Física por parte de muitos Professores do 1.º CEB limita a planificação adequada das aulas e a utilização de metodologias diversificadas”. Esta situação cria desigualdades significativas entre escolas e alunos (Alves, 2013).

A escassez de recursos materiais e de espaços adequados constitui outro desafio relevante. Em muitas escolas, a falta de ginásios, equipamentos desportivos e espaços exteriores apropriados limita a realização regular de atividades físicas diversificadas.

Silva (2020, p. 32) observa que “a ausência de ginásios, de equipamentos desportivos e de espaços exteriores apropriados dificulta a implementação de atividades físicas diversificadas e regulares, limitando o desenvolvimento motor das crianças”. Esta realidade prejudica os objetivos formativos da EF (Kingston *et al.*, 2023).

A organização curricular também representa uma limitação. Apesar de ser uma disciplina autónoma no 1.º CEB, a EF partilha carga horária com outras áreas, como a Educação Artística, num total de cinco horas semanais. Esta distribuição restrita do tempo disponível é considerada insuficiente para atingir os efeitos formativos desejados (CNAPEF, 2022, p. 2).

Estudos recentes indicam que ajustes na estrutura curricular e um aumento da carga horária são determinantes para uma implementação eficaz da EF (Mustafa *et al.*, 2024).

Outro fator relevante é a valorização institucional da disciplina. Em muitos contextos, existe uma pressão acrescida para priorizar disciplinas académicas, como Português e Matemática.

Neves (2007, p. 58) alerta que “a Educação Física continua a ser percebida por alguns gestores e docentes como uma disciplina acessória, quando, na realidade, contribui significativamente para o desenvolvimento integral das crianças” (Ribeiro *et al.*, 2016). Esta perceção reduz a prioridade dada à disciplina na alocação de tempo e recursos (Neves *et al.*, 2025).

Estas dificuldades tornam evidente a necessidade de estratégias que promovam uma implementação mais consistente da EF no 1.º CEB. Entre estas destacam-se a formação específica e contínua de docentes, o reforço de recursos materiais e espaços adequados, a flexibilização curricular e a valorização institucional da disciplina.

Apenas assim será possível assegurar que todos os alunos tenham acesso regular a experiências de movimento diversificadas e inclusivas (Silva, 2020; CNAPEF, 2022; Kingston *et al.*, 2023).

Estas limitações comprometem não apenas a qualidade das práticas pedagógicas, mas também o acesso equitativo dos alunos a experiências de aprendizagem significativas no domínio da atividade física.

Torna-se, por isso, fundamental repensar as condições de implementação da EF no 1.º CEB, através de medidas que promovam uma maior coerência entre as orientações curriculares e a realidade escolar, garantindo uma intervenção pedagógica mais consistente, inclusiva e alinhada com os objetivos do desenvolvimento integral das crianças.

3.3. EF e Saúde Infantil

A EF escolar desempenha um papel central na promoção da saúde infantil, contribuindo para a redução do sedentarismo e a melhoria dos indicadores físicos e psicossociais das crianças (OMS, 2020).

No entanto, apesar do reconhecimento deste papel ao nível das orientações internacionais e das políticas educativas, a sua concretização no contexto do 1.º CEB continua a enfrentar limitações, que comprometem o seu impacto efetivo na promoção de estilos de vida saudáveis.

Em Portugal, estudos recentes mostram que níveis mais elevados de atividade física estão associados a melhores resultados físicos e cognitivos em crianças do 1.º CEB, destacando a importância de intervenções regulares neste contexto educativo (Rebelo *et al.*, 2025).

Segundo Marques *et al.* (2023, p. 21862), “Professores de Educação Física com maior familiaridade com as diretrizes de atividade física são mais capazes de promover práticas que reforçam hábitos de vida ativos entre crianças e adolescentes”. Isto evidencia que a formação docente é essencial para implementar estratégias eficazes de promoção da saúde infantil.

A prática sistemática de atividade física também está relacionada com melhor autoestima e percepção de competência, fatores que influenciam o envolvimento e a participação das crianças nas aulas (Rebello *et al.*, 2025).

Como destacam Field *et al* (2024, p. 1129), “a percepção de competência física influencia diretamente a participação ativa em atividades físicas escolares e recreativas”, mostrando que crianças que se sentem competentes estão mais motivadas a permanecer fisicamente ativas.

Outro contributo da EF refere-se à redução de comportamentos sedentários e ao fortalecimento da competência física percebida. Estudos recentes reforçam que “programas de Educação Física que fortalecem a confiança motora e a autoeficácia das crianças podem aumentar significativamente o nível de atividade física e reduzir o sedentarismo” (Verheij *et al.*, 2026, p. 80).

Promover experiências de sucesso e diversidade de atividades nas aulas ajuda a consolidar a percepção de competência, incentivando estilos de vida ativos fora da escola e impactando positivamente a saúde física e psicossocial (Field *et al.*, 2024; Verheij *et al.*, 2026).

Em Portugal, o projeto “O meu coração bate saudável”, “a integração de atividade física e educação nutricional nas crianças do 4.º ano promoveu a compreensão dos efeitos de um estilo de vida ativo sobre a saúde cardiovascular” (Timoteo *et al.*, 2023, p. 305).

Uma abordagem integrada, combinando currículo, prática regular e participação familiar, é essencial para aumentar níveis de atividade física e melhorar indicadores de saúde, garantindo que a EF escolar cumpra o seu papel preventivo e formativo (Infante *et al.*, 2025; Rebello *et al.*, 2025).

Em síntese, a EF no 1.º CEB assume um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para dimensões motoras, cognitivas, sociais e de saúde.

Contudo, apesar do seu reconhecimento ao nível das orientações curriculares e das políticas educativas, persistem constrangimentos significativos na sua implementação, nomeadamente ao nível da formação docente, da organização curricular, dos recursos disponíveis e da valorização institucional da disciplina.

Estas limitações evidenciam a existência de uma discrepância entre o enquadramento político-educativo e a realidade das práticas escolares, comprometendo o acesso equitativo dos alunos a experiências de aprendizagem significativas no domínio da atividade física.

Neste sentido, torna-se fundamental promover uma maior articulação entre as orientações curriculares e a sua operacionalização nas escolas, assegurando condições que permitam uma intervenção pedagógica consistente, inclusiva e alinhada com os objetivos de desenvolvimento integral das crianças.

4. Formação Docente

4.1. Definição e Importância

A formação docente constitui um processo contínuo e estruturante do desenvolvimento profissional dos professores, assumindo um papel central na qualidade das práticas educativas e na melhoria dos sistemas de ensino.

Não se trata apenas da aquisição de conhecimentos científicos ou pedagógicos, mas de um processo complexo que envolve a construção de saberes profissionais, a reflexão crítica sobre a prática e a capacidade de adaptação a contextos educativos em permanente transformação (Roldão, 2009; Alarcão, 2014).

Neste sentido, a formação docente deve ser entendida como um percurso ao longo da vida profissional, que articula formação inicial, indução profissional e formação contínua, contribuindo para a consolidação da identidade profissional e para o exercício de uma prática docente reflexiva e contextualizada (Nóvoa, 2017).

No contexto português, Roldão (2009) sublinha que a formação de professores deve ultrapassar a tradicional separação entre teoria e prática, defendendo que o conhecimento profissional docente se constrói na interação entre saberes científicos, pedagógicos e experienciais.

De acordo com Roldão (2009), “a formação de professores só é eficaz quando promove a capacidade de análise, decisão e ação fundamentada em contextos reais de ensino” (p. 59). Esta perspectiva coloca a reflexão sobre a prática como um eixo central da formação docente, contribuindo para o desenvolvimento de professores autônomos, críticos e responsáveis pelas suas escolhas pedagógicas.

A importância da formação docente relaciona-se também com a necessidade de responder às exigências sociais, culturais e tecnológicas que atualmente caracterizam o sistema educativo. Gonçalves (2011) destaca que a formação contínua deve permitir aos docentes reinterpretar o seu papel profissional face a novos desafios, como a diversidade dos alunos, a inclusão, a inovação pedagógica e a integração das tecnologias digitais.

Neste enquadramento, a formação deixa de ser vista como um evento pontual e passa a assumir-se como um processo sustentado de aprendizagem profissional, estreitamente ligado à prática quotidiana dos professores.

Autores portugueses têm ainda enfatizado a dimensão identitária da formação docente. Para Alarcão (2014), a formação de professores contribui significativamente para a construção da identidade profissional, na medida em que promove a tomada de consciência sobre o sentido da ação educativa e sobre os valores que orientam a prática docente. A autora defende que a formação deve criar espaços de reflexão e diálogo profissional que permitam aos professores compreenderem-se como agentes de mudança e de desenvolvimento educativo.

Neste sentido, a formação docente assume um papel estratégico na melhoria da qualidade do ensino, uma vez que influencia diretamente as concepções, atitudes e práticas dos professores. Estudos desenvolvidos em Portugal evidenciam que processos formativos contextualizados e reflexivos potenciam a inovação pedagógica e o desenvolvimento profissional, contribuindo para uma prática mais consciente, fundamentada e alinhada com as necessidades dos alunos e das escolas (Tinoca *et al.*, 2025).

Assim, a formação docente não pode ser encarada apenas como um requisito formal, mas como um elemento essencial para o fortalecimento da profissão docente e para a promoção de uma educação de qualidade.

4.2. Impacto da Formação Docente no Desempenho Profissional

O desenvolvimento profissional dos professores é reconhecido como um fator essencial para a melhoria das práticas pedagógicas e a eficácia educativa.

Em Portugal, a formação contínua estruturada representa uma estratégia fundamental para reforçar competências técnicas, pedagógicas e reflexivas, promovendo mudanças significativas no desempenho profissional (Fernandes *et al.*, 2023; Mendes, 2023; Patrício, 2020).

A participação em programas de formação pedagógica tem demonstrado aumentar a perceção dos docentes sobre a qualidade da sua prática. Fernandes *et al.* (2023) afirmam que “os professores relataram confiança na sua competência para desempenhar o seu papel profissional e perceberam que o programa de formação teve um impacto positivo na sua prática pedagógica” (p. 12). De forma indireta, estes autores indicam que a formação contínua facilita a integração de novas metodologias e estratégias, reforçando a autoeficácia docente.

A formação centrada na escola oferece oportunidades para fortalecer comunidades de aprendizagem e consolidar a prática pedagógica coletiva. Mucharreira (2016) observa que “a formação contínua centrada na escola contribui para o estabelecimento de uma comunidade de aprendizagem que reflete na e sobre a prática docente” (p. 45).

Em termos indiretos, este tipo de formação promove a partilha de experiências entre colegas, fomentando colaboração e troca de saberes, com efeitos positivos no desempenho coletivo (Mucharreira, 2016).

No âmbito do Ensino Básico, a integração entre formação contínua e avaliação de desempenho tem sido estudada. Mendes (2023) salienta que “a avaliação de desempenho, quando orientada para a aprendizagem e o feedback, promove melhorias nas práticas pedagógicas e no crescimento profissional dos professores” (p. 67). Parafraseando, a combinação de formação e avaliação permite alinhar competências docentes com as necessidades da escola, garantindo evolução profissional consistente.

Também a formação em tecnologias digitais tem evidenciado impacto positivo no desempenho profissional. Patrício (2020) destaca que “os docentes percecionaram a

formação em tecnologias digitais como fundamental para inovar a sua prática pedagógica e aumentar a sua eficácia” (p. 88).

De forma indireta, esta atualização tecnológica não só aprimora a prática pedagógica, como reforça a motivação e o envolvimento dos professores no seu próprio desenvolvimento contínuo (Patrício, 2020).

Em suma, a literatura evidencia que a formação docente deve ser encarada como um processo contínuo de aprendizagem profissional que influencia diretamente a prática pedagógica e a eficácia educativa. Investir em formação no contexto português é estratégico para melhorar o desempenho dos professores e os resultados educativos da comunidade escolar (Fernandes *et al.*, 2023; Mucharreira, 2016; Mendes, 2023; Patrício, 2020).

5. Relação Família - Escola

5.1. Papel da Família no Contexto Educativo

A Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1990) menciona que, “a família é o elemento natural e fundamental da sociedade e meio natural para o crescimento e bem-estar de todos os seus membros em particular das crianças” (UNICEF, 2019, p. 5).

A família é considerada o núcleo social fundamental para o desenvolvimento e bem-estar das crianças. Diogo (1998) afirma que “a família é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo, no qual se ‘criam’ e ‘educam’ as crianças ao proporcionar os contextos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência própria” (p. 37).

Esta definição evidencia que a família não é apenas um espaço de convivência, mas também o primeiro contexto educativo, no qual a criança adquire valores, normas sociais e competências essenciais para a sua vida futura.

Por constituir o contexto relacional mais próximo no quotidiano da criança, a família assume um papel de grande relevância no seu desenvolvimento. Ballenato (2008), citado por Abrantes (2022) refere que “normalmente, as pessoas que frequentam este

ambiente mais próximo das crianças, são a sua principal referência, que lhes apresenta valores e crenças, comportamentos, modos de interagir na sociedade e planos para resolver problemas” (p. 9).

O papel educativo da família vai além do apoio emocional, envolvendo uma colaboração ativa com a escola. Oliveira e Neves (2021) afirmam que “as relações escola-família caracterizadas pela empatia e pelo respeito cultural parecem facilitar o desempenho académico dos alunos e comportamentos pró-sociais” (p. 514).

Esta afirmação evidencia que relações de qualidade entre professores e EE são determinantes para o sucesso escolar, permitindo que a aprendizagem e o desenvolvimento social se reforcem mutuamente.

Apesar das oportunidades legais e políticas existentes em Portugal para a participação das famílias, a sua integração efetiva enquanto agentes educativos ainda é desigual. Gonçalves (2019) refere que “embora as famílias tenham mais oportunidades para participar, muitas ainda não adotaram os seus novos papéis” (p. 90). Na prática, isso indica que muitos EE continuam a limitar-se a interações informais com os professores, sem assumir papéis formais de colaboração nas decisões escolares.

Além disso, a perceção dos profissionais de educação sobre o envolvimento parental influencia diretamente a participação familiar. Fontes *et al.* (2011) afirmam que “os contactos informais entre pais e professores são percebidos como facilitadores da relação entre família e escola” (p. 171), mostrando que a qualidade da comunicação é essencial para fortalecer a colaboração entre os dois contextos educativos.

A família não se limita ao apoio fora do ambiente escolar; quando participa ativamente no processo de ensino-aprendizagem, promove uma maior coesão entre os contextos familiar e escolar. Mata *et al.* (2022) reforçam que “a participação das famílias no processo educativo está associada a uma dinâmica escolar mais positiva, refletindo-se no desempenho académico e na integração social das crianças” (p. 285).

Em síntese, o papel da família no contexto educativo vai muito além da presença física ou do acompanhamento das tarefas escolares. A família é uma parceira estratégica da escola, colaborando, comunicando e partilhando responsabilidades, promovendo um ambiente educativo integrado que favorece o desenvolvimento académico, social e emocional das crianças.

5.2. Envolvimento e Participação Parental no 1.º CEB

O envolvimento e a participação parental no percurso escolar das crianças constituem dimensões fundamentais da relação entre família e escola, assumindo particular relevância no 1.º CEB.

A investigação em contexto português tem vindo a demonstrar que a participação ativa das famílias contribui significativamente para o sucesso académico, o bem-estar emocional e a integração social das crianças, reforçando a importância de uma relação educativa assente na cooperação e na corresponsabilização (Mata *et al.*, 2022).

A participação parental ultrapassa o simples acompanhamento das tarefas escolares realizadas em casa, integrando um conjunto diversificado de práticas colaborativas desenvolvidas em articulação com a escola.

Neste sentido, Mata *et al.* (2022) afirmam que “a participação das famílias no processo educativo está associada a uma dinâmica escolar mais positiva, refletindo-se no desempenho académico e na integração social das crianças” (p. 267), evidenciando o impacto que uma relação próxima e consistente entre os dois contextos educativos pode ter no desenvolvimento global dos alunos.

No 1.º CEB, o envolvimento parental manifesta-se através de diferentes formas, nomeadamente pela comunicação regular entre EE e docentes, pela participação em reuniões e atividades escolares e pelo acompanhamento sistemático do percurso escolar das crianças.

Gamboa (2024) refere que “as práticas de comunicação entre pais e professores e a participação em atividades escolares são percecionadas como facilitadoras do sucesso educativo” (p. 54), salientando que a qualidade da interação entre família e escola é um fator determinante para a eficácia do processo educativo.

A literatura evidencia ainda que o envolvimento parental tem repercussões positivas não apenas no desempenho académico, mas também no desenvolvimento socio-emocional das crianças. Pereira *et al.* (2008) referem que “o envolvimento parental na escola apresenta correlações estatisticamente significativas com o desempenho

académico e com a autoestima global das crianças” (p. 98), destacando o papel da família como um agente educativo essencial no percurso escolar dos alunos.

Apesar dos benefícios amplamente reconhecidos, a participação parental nem sempre se concretiza de forma consistente. Fatores como limitações de tempo, dificuldades de comunicação e percepções divergentes acerca dos papéis da família e da escola podem constituir obstáculos à participação efetiva (Mata *et al.*, 2022).

Ainda assim, Gamboa (2024) defende que “a implementação de estratégias de envolvimento ajustadas às realidades familiares pode potenciar uma participação mais ativa e significativa” (p. 72), contribuindo para o fortalecimento da relação família–escola.

Assim sendo, o envolvimento e a participação parental no 1.º CEB assumem uma natureza multidimensional, integrando práticas educativas em contexto familiar e escolar, bem como uma comunicação regular e colaborativa entre os diferentes agentes educativos. A investigação em Portugal evidencia que uma participação parental estruturada e intencional constitui um fator determinante para o sucesso educativo e o desenvolvimento integral das crianças, reforçando a necessidade de práticas e políticas educativas que promovam uma relação de parceria efetiva entre família e escola (Gamboa, 2024; Mata *et al.*, 2022; Mata & Pedro, 2021).

Capítulo III - Metodologia

1. Formulação da questão de pesquisa

De acordo com Rodrigues e Neves (2016), a EF no 1.º CEB é fundamental no desenvolvimento da criança em diversos domínios, sobretudo, no que toca ao desenvolvimento de competências que aumentem a confiança da criança.

Partindo das palavras de Neto (2022), proferidas no Seminário Internacional sobre aprendizagem e desenvolvimento da criança através da atividade física e desportiva, segundo as quais “não há Educação sem Educação Física no 1.º Ciclo”, entende-se que negar estas experiências, sobretudo nesta fase da vida, pode comprometer o desenvolvimento de determinadas competências dos alunos e a sua motivação para a prática de AFD ao longo da vida (Kirk, 2005; Rodrigues & Neves, 2016).

Questões de investigação:

- Qual é o enquadramento legal entre a integração da EF no 1.º CEB da RAA e de Portugal Continental?
- Como é que os Professores do 1.º CEB da RAA e Portugal Continental percecionam a importância da EF no currículo do 1.º CEB?
- Como é que os PEF percecionam a importância da EF no currículo do 1.º CEB?
- Como é que os pais e EE dos alunos do 1.º CEB da RAA e Portugal Continental veem a importância da EF na educação inicial?
- Quais são os benefícios identificados por pais, EE e Professores para a saúde física e emocional da integração da EF no currículo do 1.º CEB na RAA e Portugal Continental?

2. Objetivos

1. Refletir e compreender as políticas educativas associadas à integração da EF no 1.º CEB da RAA e Portugal Continental.
2. Compreender a perceção dos Professores do 1.º CEB da RAA e Portugal Continental sobre a importância da EF na educação inicial.
3. Compreender a perceção dos PEF da RAA e Portugal Continental sobre a importância dada à EF no 1.º CEB.
4. Compreender a perceção dos pais e EE dos alunos do 1.º CEB da RAA e Portugal Continental sobre a importância da EF na educação inicial.
5. Identificar e refletir sobre os benefícios apontados por pais, EE e professores para a saúde física e emocional, relacionados com a integração da EF no currículo do 1.º CEB na RAA e em Portugal Continental.

3. Implementação do Estudo

De acordo com a Constituição portuguesa, Portugal abrange o território definido no continente europeu e as regiões autónomas correspondem aos arquipélagos dos Açores e da Madeira (artigo 5.º) e são pessoas coletivas públicas dotadas de estatutos político-administrativos e de órgão de governo próprio (artigo 6.º), que prosseguem a participação democrática dos cidadãos, o desenvolvimento económico-social e a promoção e defesa dos interesses regionais (n.º 3, do artigo 225.º).

Assim, a RAA é uma entidade dotada de autonomia administrativa, mas também política. A Constituição e o respetivo Estatuto dos Açores atribuem-lhe um conjunto de poderes de natureza política, legislativa e administrativa. (Lei n.º 39/80)

De acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008,

As escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País (p. 2341).

É neste contexto político nacional que importa caracterizar e diferenciar as políticas educativas no que respeita à disciplina de EF, nomeadamente no 1.º CEB.

Assim, tendo em conta as especificidades do território nacional e dadas as características desta investigação, este estudo foi implementado junto de Professores do 1.º CEB, a lecionar na RAA e em Portugal Continental, PEF a trabalhar junto dos alunos do 1.º CEB, e pais e EE de alunos a frequentar o 1.º CEB na Região Autónoma dos Açores e em Portugal Continental.

4. Amostra

A amostra deste estudo é constituída por participantes que colaboraram voluntariamente na investigação, contribuindo com as suas perceções e opiniões sobre a EF no 1.º CEB.

A seleção dos participantes seguiu um critério de amostragem não probabilística por conveniência, tendo em conta a acessibilidade aos contextos educativos e a disponibilidade dos participantes para integrar o estudo.

Procurou-se, ainda, garantir a inclusão de diferentes perspetivas, envolvendo participantes de Portugal Continental e da RAA.

Desta forma, a amostra foi dividida por três grupos distintos:

- 1- **Professores do 1.º CEB** a lecionar em Portugal Continental e na RAA – três elementos a lecionar em Portugal Continental e dois na RAA.
- 2- **Professores de Educação Física** a lecionar no 1.º CEB em Portugal Continental e na RAA – três elementos de cada contexto.
- 3- **Pais e Encarregados de Educação** de alunos a frequentar o 1.º CEB, quer em Portugal Continental, quer na RAA – vinte e cinco EE de cada contexto.

No total, participaram 61 indivíduos, distribuídos pelos diferentes grupos referidos, permitindo uma análise comparativa entre os dois contextos geográficos em estudo.

5. Metodologia e estratégia de recolha de dados

A definição da metodologia constitui uma etapa central do processo investigativo, uma vez que permite explicitar as opções adotadas na recolha, tratamento e interpretação dos dados, assegurando maior rigor e coerência ao estudo. De acordo com Miranda (2009), “uma investigação pode ser definida como sendo o melhor processo para chegar a soluções fiáveis para problemas, através da recolha de dados planeada, sistemática e respetiva interpretação de dados” (p. 33).

Este trabalho incide sobre a temática da EF na Escola do 1.º CEB, procurando analisar a opinião e perceção de professores, pais e EE sobre esta temática.

O presente estudo enquadra-se num desenho de investigação de métodos mistos, combinando procedimentos qualitativos e quantitativos, de modo a permitir uma compreensão mais ampla e aprofundada da integração da EF no 1.º CEB, nos contextos da Região Autónoma dos Açores e de Portugal Continental.

A componente qualitativa assumiu particular relevância na análise do enquadramento legal e curricular da disciplina, bem como na interpretação das perceções dos docentes participantes. A componente quantitativa, por sua vez, permitiu sistematizar as respostas dos EE, possibilitando a identificação de tendências e regularidades relativamente à valorização da EF no percurso educativo das crianças.

A recolha de dados desenvolveu-se em três momentos complementares. Num primeiro momento, procedeu-se à análise documental de legislação, referenciais de aprendizagem da disciplina de EF, provas de aferição e relatórios relacionados com a saúde infantil, com o objetivo de contextualizar a EF no currículo do 1.º CEB nos dois contextos em estudo.

Num segundo momento, foram realizadas entrevistas a Professores do 1.º CEB e a PEF. Estas entrevistas tiveram como finalidade compreender as suas perceções sobre a importância da EF, as condições da sua implementação, as práticas desenvolvidas e os constrangimentos sentidos nos diferentes contextos educativos.

As entrevistas foram autorizadas através da plataforma MIME — Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar, com o número de registo 1716100001, bem como pelo Senhor Diretor Regional da Educação e Administração Educativa dos Açores, através do Despacho n.º S-DREAE/2025/5528.

Num terceiro momento, foi aplicado um questionário de resposta fechada, em formato online, dirigido a pais e EE de alunos a frequentar o 1.º CEB na Região Autónoma dos Açores e em Portugal Continental. O questionário foi divulgado através de contactos institucionais, professores titulares e correio eletrónico, durante o período de outubro a novembro de 2025.

A participação no estudo foi voluntária e anónima, tendo sido assegurado o cumprimento dos princípios éticos inerentes à investigação em educação. O questionário teve como objetivo recolher dados sobre a perceção dos EE relativamente à importância da EF, bem como aos benefícios associados à sua integração curricular, nomeadamente ao nível da saúde física, emocional, social e do desenvolvimento global das crianças.

A articulação entre estas técnicas permitiu cruzar diferentes fontes de informação, reforçando a análise comparativa entre os dois contextos geográficos. Os dados qualitativos contribuíram para a compreensão e interpretação do fenómeno em estudo, enquanto os dados quantitativos permitiram descrever tendências gerais e apoiar a leitura dos resultados obtidos. O tratamento estatístico dos dados recolhidos através do questionário foi realizado com recurso ao SPSS — *Statistical Package for the Social Sciences*.

6. Questões Éticas

Qualquer processo de investigação exige a definição rigorosa dos procedimentos metodológicos e éticos a adotar, nomeadamente no que se refere à seleção dos participantes, ao tipo de amostra, aos contextos de recolha de dados e à proteção dos direitos dos envolvidos no estudo (Calheiros & Duque, 2017).

Os princípios orientadores desta pesquisa têm por base a Carta de Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, sendo esta uma associação científica, que promove e defende a “qualidade da investigação e da publicação e do ensino nas Ciências da Educação” (Carta de Ética, 2020, p. 9).

No que diz respeito à relação com participantes desta investigação, foram garantidos os procedimentos éticos adotados na Carta de Ética (2020), a saber: consentimento livre e informado; confidencialidade e privacidade; divulgação da informação; desistência de participação; e bem-estar e integridade. Por outro lado, é relevante também o reconhecimento de outros intervenientes que de forma direta ou indireta contribuem para a realização desta investigação.

Capítulo IV – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

Neste capítulo apresentam-se os principais resultados obtidos no presente estudo, com base na análise de conteúdo dos documentos, das entrevistas e dos questionários realizados. Os resultados serão igualmente analisados e discutidos à luz da literatura científica nacional e internacional relevante para o tema.

1.1.º Ciclo do Ensino Básico

1.1. Professores do 1.º CEB

Os Professores do 1.º CEB desempenham um papel central no desenvolvimento integral das crianças, acompanhando-as numa fase decisiva para a aquisição de competências cognitivas, sociais e emocionais.

Neste nível de ensino, os docentes assumem uma prática pedagógica generalista, sendo responsáveis pela lecionação da maioria das áreas curriculares e pela gestão integrada do processo de ensino-aprendizagem, devendo mobilizar conhecimentos científicos e competências pedagógicas que promovam aprendizagens significativas e contextuais (Decreto-Lei n.º 241/2001).

Para além da transmissão de conteúdos, estes profissionais promovem hábitos de vida saudáveis, valores de cidadania e o desenvolvimento de competências motoras e sociais, contribuindo para a formação global dos alunos.

Antes de apresentar os resultados relacionados com a perceção da importância da disciplina de EF no 1.º CEB, considerou-se pertinente realizar uma breve caracterização dos Professores do 1.ºCEB participantes no estudo. Para tal, recorreu-se à análise das entrevistas, a partir da qual foi possível traçar o perfil de cada docente.

De forma a contextualizar os participantes desta investigação, apresenta-se na Tabela 3 a caracterização dos professores entrevistados, onde são sintetizadas algumas informações relevantes relativas ao seu perfil profissional e experiência docente.

Professores	Idade (Faixa Etária)	Género	Formação Académica	Situação Profissional	Tempo de Serviço	Distrito onde exerce funções
P1	40 - 49 anos	Feminino	Licenciatura Professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico -variante: Matemática e Ciências da Natureza	Quadro de Agrupamento	25 anos ou mais	Lisboa
P2	40 - 49 anos	Feminino	Licenciatura em Professores do Ensino Básico – 1.º ciclo	Quadro de agrupamento	20 - 24 anos	Lisboa
P3	50 – 59 anos	Feminino	Licenciatura Professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico -variante: Matemática e Ciências da Natureza	Quadro de agrupamento	25 anos ou mais	Lisboa
P4	30 – 39 anos	Feminino	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo de Ensino	Quadro de escola	10 -14 anos	RAA
P5	40 - 49 anos	Masculino	Licenciatura em Professores do Ensino Básico - variante: Educação Musical	Quadro de ilha	10 -14 anos	RAA

Tabela 3 – Caracterização Professores 1.º CEB

1.2. Vinculação à AFD

A análise dos questionários respondidos pelos professores permitiu caracterizar o vínculo destes com a AFD, bem como contextualizar a sua relação com a EF ao longo da vida.

Estes dados fornecem elementos essenciais para compreender como experiências prévias e interesses pessoais podem afetar a percepção e a valorização da disciplina no âmbito escolar.

A caracterização detalhada de cada docente, apresentada na Tabela 4, fornece elementos essenciais para a interpretação dos resultados subsequentes, permitindo analisar de forma mais aprofundada as perspectivas individuais sobre a importância da disciplina de EF no 1.º CEB e o seu vínculo com a prática de AFD.

Professores	Pratica AFD Atualmente	Regularidade (x/semana)	AFD Realizada	AFD na Infância e/ou Adolescência	Contexto Organizacional de Realização de AFD
P1	Sim	2-3	Caminhada e Ginásio	Não	Escola
P2	Não	-	-	Sim	Escola e Outro: Academia de Dança
P3	Não	-	-	Sim	Escola e Clube Desportivo
P4	Sim	2-3	Step	Não	Escola
P5	Sim	Sem regularidade	Caminhada e Andar de Bicicleta	Sim	Escola

Tabela 4 – Caracterização da AFD (PTT)

Verifica-se que atualmente 3 professores praticam alguma AFD, sendo caminhada, step e andar de bicicleta as atividades apontadas. Verifica-se também que a escola foi o principal contexto organizacional de prática de AFD durante a infância e/ou adolescência.

A importância da AFD no desenvolvimento infantil não se limita aos benefícios imediatos durante o período escolar, mas estende-se ao longo do ciclo vital, influenciando o comportamento físico na vida adulta. Revisões sistemáticas e estudos longitudinais recentes indicam que níveis mais elevados de atividade física na infância e adolescência

estão associados à manutenção de estilos de vida ativos na vida adulta, refletindo padrões de continuidade do comportamento motor ao longo do tempo (García-Hermoso *et al.*, 2025).

1.3. Experiência em EF

As experiências que os professores vivenciaram enquanto alunos nas aulas de EF durante o seu período escolar podem exercer uma influência significativa sobre a forma como percebem a disciplina e a valorizam no 1.º CEB.

Professores que relataram experiências positivas em EF durante a infância e adolescência tendem a atribuir maior importância à disciplina e a demonstrar maior predisposição para incentivar a prática de AFD entre os seus alunos (Costa *et al.*, 2024).

Por outro lado, experiências limitadas, pouco motivadoras ou negativas podem afetar a confiança dos docentes na lecionação da disciplina, influenciando a forma como a EF é integrada no currículo e promovida em sala de aula (López-García *et al.*, 2025).

A Tabela 5 apresenta a caracterização dos professores da amostra, com base nas experiências vivenciadas em EF durante o período escolar.

Professores	Frequentou EF enquanto aluno	Níveis de Ensino	Classificação da experiência enquanto aluno	Aspetos Positivos	Aspetos Negativos
P1	Sim	2º e 3º Ciclo	Negativa	Saúde • Bem-estar físico • Controlo de peso	Medo de magoar • Vergonha • Não saber as regras
P2	Sim	1º, 2º e 3º Ciclo e Ensino Secundário	Positiva	Aulas em grupo • Fomento de valores • Várias modalidades	Pouco material • Falta de enquadramento teórico • Pouca motivação docente para o ensino
P3	Sim	2º e 3º Ciclo e Ensino Secundário	Negativa	Saúde • Aulas em grupo • Controlo de peso	Fisionomia • Nível de exigência • Tipo de exercícios
P4	Sim	1º, 2º e 3º Ciclo e Ensino Secundário	Nem positiva, nem negativa	Melhoria da condição física e saúde • Participação em atividades dentro e fora da escola • Descontração	Falta de interesse em algumas modalidades • Insegurança • Pouca aptidão para alguns exercícios

P5	Sim	2º Ciclo	Positiva	Convívio e espírito de equipa • Melhoria da condição física e saúde • Diversão	Atividades pouco motivadoras • Diferentes níveis de desempenho • Condições externas
----	-----	----------	----------	--	---

Tabela 5 – Experiência em EF (PTT)

Os docentes inquiridos frequentaram a disciplina EF enquanto alunos, no entanto, nem todos classificaram como positiva essa experiência.

Entre os aspetos positivos referidos, a melhoria da condição física e saúde foi um aspeto transversal aos participantes. Como aspetos negativos, o pouco interesse por algumas modalidades ou a motivação, foram aspetos apontados.

1.4. Perceção da Importância da EF no 1.º CEB

A perceção dos professores relativamente à importância da EF pode influenciar a forma como esta área curricular é valorizada e integrada no currículo do 1.º CEB. Estudos em contexto português apontam que os docentes valorizam a disciplina de formas distintas, sendo a natureza das suas experiências e vivências um fator determinante nas suas perceções sobre a EF e a promoção de estilos de vida ativos (Gomes *et al.*, 2023).

Com o objetivo de compreender de forma mais aprofundada estas perspetivas, a análise dos resultados obtidos neste estudo foi organizada em diferentes dimensões de análise.

1.4.1. Dimensão: Organização Geral do Currículo

A organização geral do currículo do 1.º CEB constitui um elemento estruturante do processo educativo, definindo a distribuição das áreas curriculares, a carga horária, os conteúdos e os objetivos de aprendizagem a atingir.

Uma organização curricular clara e bem estruturada permite aos docentes planear e implementar atividades de forma coerente, promovendo aprendizagens significativas e equilibradas entre diferentes áreas do conhecimento (Simões & Costa, 2023).

Relativamente à organização geral do currículo do 1.º CEB, os docentes entrevistados referem que a sua prática pedagógica se orienta a partir das orientações curriculares e das aprendizagens essenciais definidas para cada ano de escolaridade.

Neste sentido, o Professor 2 destaca a importância do planeamento na organização da prática pedagógica, referindo que *“no início do ano elaboro um planeamento anual e, posteriormente, vou delineando as planificações ao longo do ano letivo, geralmente de forma semanal, embora nem sempre seja possível manter essa regularidade”*.

No contexto português, a implementação das orientações curriculares e das Aprendizagens Essenciais tem vindo a influenciar as práticas de planeamento dos docentes e a organização das atividades pedagógicas nas escolas (Leite *et al.*, 2025)

Esta ideia é também reforçada por outro professor entrevistado que destacou a importância do planeamento como elemento estruturante da sua prática, referindo que *“início sempre a partir do plano anual, lendo as aprendizagens essenciais [...] tento dominar as aprendizagens essenciais, fazer uma planificação anual e depois então partir para as planificações semanais”* (Professor 4).

Estes testemunhos evidenciam que o planeamento anual constitui uma referência orientadora para a prática docente, sendo posteriormente ajustado através de planificações mais específicas ao longo do ano letivo, de acordo com as necessidades da turma e as circunstâncias do contexto educativo.

Com o objetivo de compreender um pouco mais a forma como os docentes organizam o currículo no 1.º CEB e quais as áreas curriculares que assumem maior relevância no seu planeamento pedagógico, foi colocada aos professores entrevistados a seguinte questão: “No seu planeamento e na aplicação do currículo, existem áreas que considera prioritárias?”

A análise das entrevistas permitiu identificar as disciplinas mais valorizadas pelos professores e compreender de que forma a EF é integrada na organização das atividades semanais.

Neste sentido, um dos professores entrevistados, diz-nos que

“as áreas do 1.º Ciclo são todas prioritárias, nesta faixa etária, entre os 6 e os 10 anos, em que as crianças estão a desenvolver-se enquanto cidadãos.

Hã.... Contudo, eu sinto que a área do Português e da Matemática, são efetivamente prioritárias e tem de ser valorizadas, não descurando a interdisciplinaridade que faz todo o sentido com outras disciplinas. Como por exemplo a parte artística, Estudo do Meio...hã...etc.” (Professor 3)

As respostas dos docentes relativamente às áreas curriculares consideradas prioritárias no planeamento pedagógico encontram-se sintetizadas na Tabela 6.

Professores	Áreas curriculares consideradas prioritárias	Integração da EF no planeamento
P1	Português e Matemática	Integrada pontualmente na planificação semanal
P2	Português e Matemática	Incluída no planeamento anual e semanal
P3	Português, Matemática e Estudo do Meio	Integrada pontualmente na planificação semanal
P4	Português e Matemática	Não se aplica
P5	Português e Matemática	Não se aplica

Tabela 6 – Áreas curriculares prioritárias

Os dados apresentados na Tabela 6 evidenciam que Português e Matemática continuam a assumir centralidade no planeamento pedagógico dos docentes, relegando a EF para um lugar menos prioritário. Este resultado sugere que, apesar do reconhecimento formal da importância da EF, na prática persistem hierarquias curriculares que favorecem as disciplinas tradicionalmente associadas ao sucesso académico.

A ausência de diferenças muito marcadas entre os dois contextos mostra que esta tendência não parece ser exclusivamente regional, mas antes estrutural, refletindo uma cultura escolar que valoriza mais fortemente as áreas nucleares.

Por outro lado, Costa & Domingos (2022) numa investigação recente sobre educação matemática em Portugal destacam que a Matemática é considerada uma disciplina central no currículo do Ensino Básico, sendo essencial para o desenvolvimento de competências fundamentais e para a compreensão de problemas do quotidiano.

Com o objetivo de compreender o nível de confiança dos docentes relativamente ao ensino das diferentes áreas curriculares do 1.º CEB, foi colocada aos professores entrevistados a seguinte questão: “Existem áreas do currículo com as quais se sente menos confiante ao nível do ensino? Quais são?”.

Esta questão permite identificar eventuais dificuldades sentidas pelos docentes na abordagem de determinadas áreas curriculares, bem como compreender de que forma a formação inicial, a experiência profissional ou o apoio pedagógico disponível podem influenciar a perceção de competência dos professores no processo de ensino-aprendizagem.

Assim a Tabela 7, sintetiza as áreas curriculares onde existe menos confiança na lecionação por parte dos docentes entrevistados.

Professores	Áreas do currículo em que os docentes referem menor confiança
P1	Educação Física e Educação Musical
P2	Educação Física e Expressões
P3	Nenhuma área específica
P4	Nenhuma área específica
P5	Nenhuma área específica

Tabela 7 – Áreas curriculares de menor confiança

A identificação da EF como uma das áreas em que alguns docentes referem menor confiança é particularmente significativa, pois sugere que a dificuldade na sua implementação não decorre apenas de falta de tempo curricular, mas também de uma perceção de menor preparação pedagógica.

Este resultado ajuda a explicar por que razão, em Portugal Continental, a EF surge por vezes com menor regularidade ou menor diversidade de conteúdos. Em contraste, na RAA, onde a disciplina é assegurada por docentes especializados, esta dificuldade tende

a deslocar-se da lecionação para a observação dos impactos da disciplina, o que evidencia modelos de organização distintos entre os dois contextos.

A literatura sugere que a confiança dos professores em determinadas áreas disciplinares está associada à formação recebida, às experiências prévias e à percepção de competência pedagógica, influenciando a valorização e a implementação dessas áreas no contexto escolar (Neves *et al.*, 2025).

Também Carmo (2024) num estudo realizado sobre a percepção dos Professores do 1.º CEB da importância do ensino experimental, indica que a percepção de competência docente pode ser influenciada pela formação, experiência profissional e contacto prévio com determinadas áreas disciplinares.

Ainda dentro desta dimensão, abordou-se também a parte de constrangimentos e dificuldades no desenvolvimento do currículo do 1.º CEB.

É importante perceber o que os professores sentem em relação ao currículo, sendo estes a primeira linha no seu desenvolvimento. O professor 1, considera que o *“Currículo muito extenso para as disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio”*.

Por outro lado, o professor 5 diz-nos que:

“Bom...hã... eu aqui acho que as dificuldades são muito semelhantes aos outros ciclos de ensino. A questão burocrática. A carga burocrática, o termos de corresponder a determinados itens de avaliação, os projetos que nos são impostos. Portanto acabamos por ter sempre o currículo um bocadinho castrado. hã... por temos muito, somos muito solicitados para uma série de coisas. Acho que se devia urgentemente desburocratizar”

O professor 5 aponta como principais dificuldades *“os espaços físicos, número de alunos e a exigência do currículo que é transversal às várias áreas”*.

A literatura também evidencia algumas dificuldades associadas à implementação do currículo no 1.º CEB. Um estudo sobre educação inclusiva neste nível de ensino refere que os professores identificam diversos constrangimentos no desenvolvimento das suas

práticas pedagógicas, nomeadamente a diversidade de ritmos de aprendizagem dos alunos, o elevado número de alunos por turma e a insuficiência de recursos pedagógicos disponíveis.

Estes fatores podem dificultar a adaptação do ensino às necessidades dos alunos e, conseqüentemente, a concretização eficaz do currículo em contexto de sala de aula (Palos, 2023).

Num estudo realizado por Valente & Leite (2024), os autores apontam para desafios relacionados com a articulação entre áreas disciplinares, a gestão do tempo curricular e a disponibilidade de recursos pedagógicos, fatores que podem dificultar a implementação efetiva do currículo e das práticas pedagógicas nas escolas.

1.4.2. Dimensão: Formação

A formação inicial de professores assume um papel fundamental na preparação dos docentes para o ensino das diferentes áreas do currículo. No contexto do 1.º CEB Ensino Básico, os professores são responsáveis por lecionar várias áreas disciplinares, o que exige uma preparação abrangente durante o seu percurso académico.

De uma forma geral os professores entrevistados, durante o seu percurso de formação para docência no 1.º CEB, tiveram formação relacionada com a EF ou Expressão Físico-Motora.

Professores	Formação inicial	Formação complementar	Influência na prática pedagógica
P1	Sim	Não	Quase insistente
P2	Sim	Sim	Muito influência
P3	Sim	Não	Alguma influência
P4	Sim	Sim	Não se aplica
P5	Não	Não	Não se aplica

Tabela 8 – Formação em EF

Estes resultados sugerem que a formação em EF continua a influenciar a segurança pedagógica dos docentes e a forma como integram esta área no quotidiano escolar.

Observa-se, assim, que uma preparação mais consistente tende a favorecer maior intencionalidade pedagógica, enquanto percursos formativos menos robustos podem contribuir para uma presença mais frágil da disciplina no currículo.

Apenas o Professor 5, por ter feito uma Licenciatura em Professores do Ensino Básico - variante: Educação Musical, não teve na sua formação inicial disciplinas relacionadas com a EF.

No que se refere à influência da formação em EF na prática pedagógica, as respostas dos professores evidenciam que o nível de formação recebido nesta área tem impacto na forma como planificam e desenvolvem as atividades de EF no contexto escolar.

“Portanto, efetivamente.... Sinto que...a EF influência a minha prática pedagógicas tenho pena que seja das poucas professoras no meu agrupamento que invista nesta área. Hã.... A área da EF ainda não é muito explorada pelos professores, escudando-se na questão de ainda tenho tanta matéria para dar, portanto to vou tirar à área das expressões”. (Professor 2)

Já o professor 3 refere que, *“não influência muito, hã...é obrigatório, e eu tenho consciência de tem de ser desenvolvida pelos meus alunos. Que é para pôr em prática e coloco-a em prática”*.

O professor 5, refere que

“uma vez que tive a experiência prática em EF durante a minha formação, possibilitou-me adquirir novas ferramentas e estratégias pedagógicas, que, posteriormente, tenho vindo aplicar e desenvolver com as minhas turmas. Uma vez que nos Açores a EF é lecionada por um professor especializado, a

formação que tive acaba por influenciar ao nível das dinâmicas de grupo em sala de aula, já que não leciono a disciplina”.

Alguns docentes referem que uma formação mais consistente em EF contribui para uma maior segurança na condução das aulas, bem como para uma melhor organização das atividades e seleção de estratégias pedagógicas adequadas às necessidades dos alunos do 1.º CEB.

Azevedo *et al.* (2022), indicam que estes resultados estão em consonância com estudos que indicam que a formação dos professores influencia o desenvolvimento das competências pedagógicas e a confiança para planear e implementar atividades de EF em contexto escolar.

Também num estudo realizado por Neves *et al.*, (2025), num encontro de investigações realizadas no contexto português, que evidencia que os Professores do 1.º CEB reconhecem algumas limitações na sua preparação para o ensino da EF, o que pode influenciar a forma como planificam e desenvolvem as atividades motoras com os alunos.

1.4.3. Dimensão: Aula de EF no 1.º CEB

A implementação da EF no 1.º CEB depende, em grande medida, das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores titulares de turma e das condições existentes no contexto escolar. Neste sentido, compreender a forma como os docentes organizam e concretizam esta área curricular permite identificar fatores que influenciam a sua efetiva integração no quotidiano escolar.

Assim, foram analisados diferentes aspetos relacionados com a lecionação da EF no 1.º CEB, nomeadamente a frequência com que os professores realizam aulas, a duração média das sessões, os processos de planificação adotados e as condições materiais disponíveis nas escolas para a prática da atividade física.

A tabela seguinte apresenta alguns tópicos abordados no questionário aplicado aos Professores do 1.º CEB, relacionados com a lecionação da EF. As questões procuram compreender diferentes aspetos associados à implementação desta área curricular, nomeadamente a frequência e duração das aulas, as condições materiais existentes nas

escolas, bem como as dificuldades e fatores que podem influenciar a regularidade da sua realização.

Professores	Frequência das aulas de EF	Duração das aulas de EF	Nível de Apetrechamento	Dificuldades no ensino da EF
P1	Mensalmente	40 min	Muito bom	Falta de pré-requisitos
P2	Semanalmente	60 min	Muito bom	Valorização da disciplina
P3	Semanalmente*/quinzenalmente	50 min	Suficiente	Valorização da disciplina e extensão do currículo (Português e Matemática)
P4	Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica
P5	Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica

Tabela 9 – Lecionação da EF

* semanalmente se coadjuvada

A não aplicabilidade destas questões aos professores da RAA constitui, por si só, um resultado relevante, na medida em que evidencia uma diferença estrutural entre os dois contextos em estudo.

Enquanto em Portugal Continental a lecionação da EF depende, em grande medida, do PTT, na RAA essa responsabilidade é atribuída a docentes especializados.

Esta diferença ajuda a explicar por que motivo, no continente, surgem referências à falta de pré-requisitos, à irregularidade das aulas e à dificuldade em conciliar a EF com outras áreas curriculares, ao passo que, na RAA, a reflexão dos professores incide mais sobre os efeitos da disciplina do que sobre a sua operacionalização.

No que diz respeito à frequência com que lecionam a EF, tanto o professor 2 como o 3, acabam por essa lecionação ser mais frequente. No caso do professor 1 diz-nos que *“eu sei que deveria ser semanalmente, mas eu realizo mensalmente e outras vezes nem isso acontece”*.

O testemunho do Professor 1 revela uma discrepância clara entre o que é curricularmente esperado e o que efetivamente acontece na prática.

Este resultado sugere que a EF, embora reconhecida como importante, continua vulnerável à pressão exercida pelas disciplinas nucleares, sobretudo quando o professor titular não se sente plenamente preparado para a sua leção.

Assim, a frequência reduzida das aulas não parece resultar apenas de constrangimentos organizacionais, mas também de uma combinação entre extensão curricular, prioridades institucionais e percepção de competência docente.

Para além da falta de pré-requisitos como sendo um dos fatores apontados para a dificuldade no ensino da EF, também a valorização da disciplina por parte dos EE, foi apontado.

A valorização da EF por parte dos EE constitui um fator relevante para a promoção da atividade física e para o desenvolvimento de atitudes positivas das crianças face ao movimento e à prática desportiva.

Estudos recentes indicam que o apoio parental e a valorização da atividade física por parte da família contribuem para níveis mais elevados de envolvimento das crianças em práticas motoras e desportivas (Rudd *et al.*, 2020).

No contexto português, investigações têm igualmente evidenciado que os EE reconhecem, de forma geral, a importância da EF para o desenvolvimento físico, social e emocional das crianças, embora, por vezes, atribuam maior prioridade às áreas consideradas tradicionalmente mais académicas (Marques *et al.*, 2023).

Dentro desta dimensão foi colocada a todos os docentes a seguinte questão: Na sua opinião, o que caracteriza um “bom aluno” em EF no 1.º CEB?

“Um bom aluno em EF é aquele que participa ativamente nas atividades propostas, demonstra empenho e interesse na realização das tarefas, respeita as regras das atividades e coopera com os colegas durante as aulas”. (Professor 5)

Para o Professor 1, um “bom aluno” é *“aquele que cumpre as regras, trabalha em equipa e que tem a resistência, força, velocidade, flexibilidade, agilidade e coordenação (geral).*

Hã...Por vezes não é só ter um excelente desempenho em termos motores, e de equilíbrio (...) É saber ouvir, é saber...hum... trabalhar em equipa, perceber as orientações que são dadas. (Professor 3)

Para o professor 2,

“Hã... Na verdade, como nas outras disciplinas. “Um bom” na EF é aquele que sabe estar, que ouve e realiza os exercícios. Hã... o que se esforça para fazer da forma mais correta possível. O que consegue cooperar com os seus colegas, que consegue realizar as atividades sem perturbar. Hã... No fundo, são os valores essências de qualquer outra disciplina”.

Foi solicitado também ao professor 4 essa reflexão. Neste sentido indica-nos que

“para mim, um bom aluno em EF, é aquele que participa nas atividades com vontade, tenta fazer o melhor possível, respeita as regras dos jogos e colabora com os colegas. Hã... Não tem necessariamente de ser o mais rápido ou o mais habilidoso, mas sim alguém que demonstra empenho, gosta de participar nas aulas e procura melhorar ao longo do tempo. Hum... Também é importante que tenha uma atitude positiva, que saiba trabalhar em equipa e que respeite os outros durante as atividades.

A caracterização do que define um “bom aluno” em EF constitui um aspeto relevante para compreender as perceções dos professores relativamente ao desempenho e à participação dos alunos nesta área curricular.

No contexto do 1.º CEB em Portugal, a EF assume um papel importante no desenvolvimento global das crianças, contribuindo não apenas para o desenvolvimento das competências motoras, mas também para a promoção de atitudes, valores e comportamentos associados à participação em atividades físicas e desportivas (Batista *et al.*, 2025).

Assim, com Maia *et al.* (2023) a avaliação nesta disciplina tende a considerar diferentes dimensões do desempenho dos alunos, incluindo o empenho, a participação ativa nas atividades, a cooperação com os colegas e o respeito pelas regras das tarefas propostas.

1.4.4. Dimensão: Perceção de Competências

Nesta dimensão analisaremos a perceção de competências tendo em conta dois pontos de vista. O primeiro sob o olhar dos Professores do 1.º CEB a lecionar em Portugal Continental. Um segundo, sob o olhar dos professores a lecionarem o 1.º CEB na RAA, sabendo que atualmente a disciplina de EF é assegurada por docentes especializados. Este segundo ponto centra-se na perceção dos professores do 1.º Ciclo sobre as competências desenvolvidas pelos alunos e os impactos observados no seu percurso escolar.

1.4.4.1. Perceção de competências dos Professores do 1.º CEB no ensino da EF em Portugal Continental

A perceção de competências dos Professores do 1.º CEB relativamente ao ensino da EF constitui um aspeto importante na forma como esta área curricular é desenvolvida no contexto escolar.

Em Portugal, os PTT assumem frequentemente a responsabilidade pela leção da EF, pelo que a forma como percebem a sua preparação e capacidade para ensinar esta disciplina pode influenciar a frequência das aulas, a organização das atividades e a diversidade das experiências motoras proporcionadas aos alunos.

A tabela seguinte apresenta os principais tópicos associados à dimensão perceção de competências dos Professores do 1.º CEB no ensino da EF.

Estes tópicos resultam das questões colocadas aos docentes e procuram compreender a forma como percebem o seu conhecimento do programa de EF, os conteúdos mais frequentemente abordados nas aulas, bem como as estratégias utilizadas para gerir as aulas e ultrapassar dificuldades na implementação do currículo.

Para além disso, pretende-se identificar quais são, na perspetiva dos professores, as competências pedagógicas consideradas essenciais para uma intervenção eficaz na EF no contexto do 1.º CEB.

Professores	Conhecimento do Programa de EF	Conteúdo mais abordados	Conteúdo menos abordados	Gestão das aulas de EF	Superação de dificuldades
P1	Limitado	• Jogos • Atividades Lúdicas	• Expressão motora • Atividades rítmicas • Ginástica	☐ Adaptação das atividades às condições existentes ☐ Promoção da participação dos alunos ☐ Estímulo à cooperação ☐ Criação de um ambiente seguro e motivador	• Adaptação das atividades aos recursos disponíveis • Partilha de estratégias com colegas • Procura de soluções para ultrapassar dificuldades
P2	Muito satisfatório	• Jogos • Perícias e manipulações • Ginástica • Atividades rítmicas	• Nataação da • Percursos natureza	• Aula organizada por estações • Jogos cooperativo	• Currículo abrangente • Adaptação das atividades aos recursos disponíveis
P3	Limitado	• Deslocamentos e equilíbrios • Perícias e manipulações • Jogos • Atividades rítmicas	• Ginástica	☐ Adaptação das atividades às condições existentes ☐ Criação de um ambiente seguro e motivador	• Adaptação das atividades aos recursos disponíveis • Procura de soluções para o espaço disponível

Tabela 10 – Perceção de competências docentes em EF – Portugal Continental

A análise da Tabela 10 permite compreender as percepções dos Professores do 1.º CEB relativamente às suas competências no ensino da EF.

No que se refere ao conhecimento do programa de EF, verifica-se alguma diversidade entre os participantes.

Enquanto um dos docentes refere possuir um conhecimento muito satisfatório do programa, outros professores consideram que o seu conhecimento é limitado.

Esta situação pode estar relacionada com a reduzida frequência com que lecionam esta área curricular, sendo um aspeto frequentemente referido de literatura sobre o ensino da EF no 1.º CEB (Neves *et al.*, 2024).

Relativamente aos conteúdos abordados nas aulas, observa-se que os jogos e as atividades lúdicas surgem como os conteúdos mais frequentemente trabalhados pelos professores.

Estes resultados podem estar associados à facilidade de adaptação destas atividades às condições existentes nas escolas e à promoção da participação ativa dos alunos.

Indo ao encontro de um estudo realizados por Spittle *et al.*, (2022), conteúdos como ginástica, atividades rítmicas ou expressão motora surgem como menos trabalhados, possivelmente devido à necessidade de maior preparação pedagógica ou de recursos específicos.

No que diz respeito à gestão das aulas de EF, os professores referem sobretudo estratégias relacionadas com a adaptação das atividades às condições existentes, a promoção da participação dos alunos e a criação de um ambiente seguro e motivador. Estas estratégias demonstram uma preocupação em garantir o envolvimento de todos os alunos nas atividades propostas (Judd *et al.*, 2024).

Relativamente à superação das dificuldades encontradas na implementação do currículo de EF, os professores destacam a adaptação das atividades aos recursos disponíveis, a partilha de estratégias com colegas e a procura de soluções para ultrapassar constrangimentos relacionados com espaço ou materiais. Estes resultados evidenciam a importância da capacidade de adaptação dos docentes perante as limitações existentes no contexto escolar.

Em síntese, os resultados obtidos em Portugal Continental mostram que a percepção de competência dos Professores do 1.º CEB está fortemente associada às condições concretas de implementação da disciplina.

O predomínio de conteúdos como jogos e atividades lúdicas sugere uma seleção orientada pela acessibilidade e facilidade de aplicação, em detrimento de conteúdos que exigem maior domínio técnico ou melhores recursos.

Quando comparados com a realidade da RAA, estes dados indicam que o modelo assente no PTT tende a gerar maior variabilidade na qualidade e regularidade da EF, dependendo mais da formação, confiança e iniciativa individual de cada docente.

Nesta dimensão foi ainda colocada uma questão que consideramos importante. Quais considera serem as competências essenciais para uma intervenção pedagógica eficaz na EF no 1.º CEB, tendo em conta as especificidades deste nível de ensino?

O Professor 1 intervém desta forma,

Considero essenciais, competências como a capacidade de motivar os alunos, adaptar as atividades às suas necessidades e ritmos, garantir a segurança e promover a cooperação e o respeito. É também importante planificar de forma intencional, valorizando o movimento como parte integrante do desenvolvimento global da criança. Acredito ainda que os currículos de formação de futuros professores devem ser revistos, integrando mais horas dedicadas à EF, e que os docentes no ativo devem ter oportunidade de frequentar formação contínua nesta área do currículo”.

Na perspetiva do Professor 3 é necessário:

“ter conhecimento das áreas a trabalhar; essa é a primeira. Depois adequar às idades, porque um 1º ano com 2º ano, não é igual a um 3º ano com um 4º ano. E.... depois numa base muito lúdica, sem ser muito Hã... não tão competitivo”.

Por último o Professor 2, diz-nos que

Eu considero que a nível das competências essenciais eu acho que.... a principal, aquela que eu destaco muito, é eles conseguirem estabelecer relações daquilo que aprendem na EF e extrapolar para um carácter interdisciplinar. Ou seja, muitas das coisas que são aprendidas nas aulas de EF podem ser também integradas noutras disciplinas. Depois naturalmente ter consciência do corpo, adquirir capacidades motoras básicas, ter uma boa postura, ter a noção da lateralidade e ter alguma agilidade nos exercícios que fazem. Agora, efetivamente ... hã... o carácter interdisciplinar é para mim fundamental.

1.4.4.2. Perceção de competências dos Professores do 1.º CEB no ensino da EF na RAA

Na RAA, a organização do ensino da EF no 1.º CEB apresenta algumas particularidades relativamente ao contexto do continente português.

Nas escolas da região, a lecionação da EF é assegurada por professores especialistas da área, o que pode influenciar a forma como os professores titulares de turma percecionam as suas competências para ensinar esta disciplina.

Neste contexto, a presença de um professor especialista pode contribuir para uma abordagem mais estruturada da EF, permitindo também uma maior articulação entre docentes e uma distribuição mais específica das responsabilidades pedagógicas.

Na tabela seguinte abordamos a temática das competências a serem desenvolvidas pelos alunos.

Professores	Competências na EF
P4	Desenvolvimento de competências motoras, hábitos saudáveis e valores como cooperação, respeito e disciplina.

P5	Desenvolvimento de competências motoras (coordenação, equilíbrio, agilidade e controlo corporal), competências sociais através do trabalho em equipa e respeito pelas regras, e competências emocionais como autoconfiança, persistência e autorregulação.
----	--

Tabela 11 – Perceção - Competências na EF – RAA

A análise da Tabela 11 evidencia que, na RAA, a EF é percecionada sobretudo a partir dos seus efeitos no desenvolvimento dos alunos, e não tanto a partir das dificuldades da sua implementação.

Este dado é relevante, pois sugere que a existência de professores especializados pode favorecer uma maior estabilidade na lecionação da disciplina, permitindo que os docentes do 1.º CEB se concentrem mais nos resultados observados do que nos constrangimentos da prática.

Comparativamente ao continente, parece emergir uma visão menos centrada na dificuldade de ensinar EF e mais centrada no valor pedagógico das competências que esta promove.

De acordo com os professores, a disciplina promove não apenas competências motoras e hábitos de vida saudáveis, mas também valores como cooperação, respeito e disciplina.

Estes resultados estão em linha com a literatura, que destaca o papel da EF no desenvolvimento integral das crianças, abrangendo dimensões físicas, sociais e emocionais (Rudd *et al.*, 2020).

Relativamente à Tabela 12, foi feita a questão, “*Que mudanças ou progressos relacionados com essas competências tem observado nos alunos ao longo do 1.º ciclo?*”

Relativamente aos progressos observados nos alunos, os professores referem melhorias na autonomia, na confiança motora e na capacidade de trabalhar em grupo, bem como na gestão de regras e comportamentos. Estes aspetos evidenciam que a EF pode contribuir para o desenvolvimento de competências sociais e pessoais importantes no percurso escolar dos alunos.

Professores	Progressos dos alunos
P4	Evolução na autonomia, confiança motora, trabalho em grupo e gestão de regras.

P5	Progressos na coordenação, agilidade e controlo corporal, bem como melhorias no espírito de equipa entre os alunos.
----	---

Tabela 12 – Perceção – Progresso dos alunos – RAA

Os docentes consideram que a EF complementa e reforça competências trabalhadas noutras disciplinas, nomeadamente ao nível da concentração, da disciplina e do trabalho em equipa. Esta perceção reforça a ideia de que a EF pode contribuir para o desenvolvimento de competências transversais que apoiam o processo de aprendizagem em diferentes áreas curriculares. (Tabela 13).

Professores	Relação com outras disciplinas
P4	Reforço de competências como concentração, disciplina e trabalho em equipa, com impacto noutras áreas curriculares.
P5	A EF pode reforçar aprendizagens de outras disciplinas, por exemplo através de jogos que integram conteúdos de Matemática, como o uso das tabuadas em atividades motoras.

Tabela 13 – Perceção – Relação com outras disciplinas – RAA

Na Tabela 14 estão evidenciados os comentários feitos pelos docentes, relativamente ao impacto do desenvolvimento das competências trabalhadas na EF no comportamento, concentração e rendimento dos alunos. Um dos professores refere que nem sempre existe uma influência direta nas suas aulas. No entanto, destaca que podem ocorrer mudanças positivas quando existe trabalho colaborativo entre docentes e objetivos pedagógicos comuns.

Antunes *et al.*, (2024) referem que a atividade física e as metodologias ativas podem contribuir para melhorias na autonomia, motivação e participação dos alunos quando integradas de forma articulada no contexto escolar.

Professores	Impacto no comportamento e concentração
P4	Não observa influência direta na maioria das vezes, mas podem ocorrer melhorias quando há trabalho colaborativo entre professores com objetivos comuns.
P5	Maior concentração, melhor comportamento e maior participação nas aulas.

Tabela 14 – Perceção – Impacto no comportamento e concentração – RAA

No que se refere às dificuldades no desenvolvimento dessas competências (Tabela 15), os professores identificam a falta de interesse ou motivação dos alunos como uma das principais limitações.

Estudos na área da EF têm demonstrado que os níveis de motivação dos alunos influenciam significativamente o seu envolvimento nas atividades físicas e a qualidade das aprendizagens desenvolvidas nas aulas (Ryan & Deci, 2020).

Neste sentido, a utilização de estratégias pedagógicas diversificadas e motivadoras pode contribuir para aumentar o interesse dos alunos e favorecer o desenvolvimento das competências motoras e sociais.

Professores	Dificuldades no desenvolvimento das competências
P4	Falta de interesse ou motivação dos alunos.
P5	Diferenças nas capacidades físicas, falta de espaços ou materiais e menor motivação de alguns alunos.

Tabela 15 – Percepção – Dificuldade de desenvolvimento de competências – RAA

1.4.5. Dimensão: Trabalho cooperativo e colaborativo

A análise das percepções dos professores evidencia que o trabalho colaborativo entre docentes do 1.º CEB constitui uma dimensão relevante para a articulação pedagógica e para a integração da EF no currículo. De acordo com o Professor 2, *“sim, à semelhança da planificação de todas as outras aulas, estas são feitas por grupos de ano. No meu caso, reúno semanalmente com docente do ano e fazemos o planeamento de todas as aulas”*.

Neste contexto, a cooperação entre professores pode assumir diferentes formas, incluindo a planificação conjunta de atividades, a partilha de estratégias pedagógicas e a articulação de conteúdos entre diferentes áreas do currículo.

Estas práticas colaborativas favorecem a construção de abordagens pedagógicas mais integradas e permitem criar oportunidades para incluir a EF no conjunto das aprendizagens escolares, promovendo uma visão mais holística do processo educativo (Fernandes *et al.*, 2021).

“A cooperação entre áreas traz vantagens importantes: favorece uma visão global do aluno, promove aprendizagens mais significativas e ajuda a desenvolver competências transversais como o trabalho em equipa, a disciplina, a criatividade e o respeito mútuo” (Professor 5)

O professor 1, refere que,

“A colaboração no planeamento das aulas de EF é pontual, ocorrendo sobretudo através da partilha de ideias e materiais entre colegas. Esta situação acontece em dias festivos, como por exemplo, o Dia da Criança, Dia da Alimentação em que se preparam atividades para a escola toda. Sempre que possível, procuro articular atividades com outros docentes, de modo a integrar a EF noutras áreas do currículo e a tornar as aprendizagens mais significativas. Muitas vezes quando termino os conteúdos sobre um determinado tema de Estudo do Meio ou Matemática, faço uma atividade que implica corrida, equilíbrio, ...”

O professor 4 refere que,

“a cooperação só tem vantagens. No entanto, dada a especificidade de lecionação da EF na RAA, essa cooperação relativamente à EF ocorre em algumas iniciativas como dias temáticos, atividades desportivas escolares, festas de final de período e projetos interdisciplinares onde a EF se articula com outras áreas, incluindo a música e a expressão artística.

Tentou-se perceber a dinâmica das aulas de EF em Portugal Continental, questionou-se os professores sobre “Conta com o apoio de algum professor na lecionação da EF? Quem?”.

“Na escola onde me encontro a lecionar, não (Professor 1). Já estive num Agrupamento em que os professores de EF da Escola Secundária vinham fazer coadjuvação nas turmas de 1.º ciclo.”

Também o Professor 2, refere que *“Não. Nós aqui no agrupamento, estamos divididos em escolas. Nesta escola só temos Educadores e Professores do 1.º CEB, portanto não temos um professor de EF.”*

Em situação diferente, encontra-se este ano o professor 3, *“este ano letivo, temos um professor do 2º CEB, que nos vem ajudar na leção da EF. Uma vez por semana, ele toma conta da turma. A aula é coadjuvada.”*

A coadjuvação nas aulas de EF, entendida como a presença e colaboração de dois docentes no processo de ensino e aprendizagem, pode constituir uma estratégia pedagógica relevante para promover práticas educativas mais integradas e eficazes.

De acordo com Flores (2021), no contexto do 1.º CEB, a colaboração entre o professor titular de turma e o professor de EF permite articular diferentes saberes pedagógicos e disciplinares, favorecendo uma abordagem mais diversificada das atividades de aprendizagem. Este trabalho conjunto pode contribuir para uma maior qualidade das experiências educativas proporcionadas aos alunos, promovendo simultaneamente o desenvolvimento motor, social e cognitivo.

Tendo em conta este trabalho colaborativo, o Professor 3 considera que,

“o apoio de um professor especialista na leção da EF no 1.º CEB seria muito benéfico. A presença de um profissional com formação específica permitiria um trabalho mais estruturado e diversificado, garantindo o desenvolvimento adequado das competências motoras dos alunos. Além disso, este apoio contribuiria para a valorização da disciplina e para uma maior segurança e confiança dos professores titulares na dinamização das atividades.”

Por outro lado, já não é tão partilhada pelo professor 2,

“Não estou de acordo...Hã.... os professores de 1.º CEB são dotados para serem pluridisciplinares, transdisciplinares e efetivamente, nesta faixa etária, aquilo que pretendemos são capacidades motoras básicas. Logo, sinto que não há necessidade.... hã... de ter um professor de EF a substituir-me. O que não invalida, por exemplo, no nosso caso os professores de AEC são relacionados com a área do desporto, que exista uma complementaridade.

Indo ao encontro do citado pelo Professor 2, a implementação destas atividades (AEC) tem contribuído para ampliar as oportunidades de prática motora das crianças, promovendo hábitos de vida ativos e favorecendo o desenvolvimento global dos alunos.

A investigação portuguesa tem destacado a importância da atividade física na infância, sublinhando o contributo da EF e das atividades complementares para o desenvolvimento motor e para a adoção de estilos de vida saudáveis desde cedo (Neto, 2020).

Neste sentido, a articulação entre EF e AEC pode representar uma oportunidade para enriquecer as experiências educativas das crianças, promovendo contextos de aprendizagem mais diversificados e integrados.

Esta opinião é partilhada pelos professores entrevistados referente à articulação com as AEC.

Sim, é fundamental. Os professores do 1.º Ciclo fazem a supervisão, contudo, considero que o conhecimento e o tipo de aulas deve ser feito sempre em parceria. E há esse cuidado de termos sempre uma conversa inicial para informar as características da turma, o que vamos fazer. E sim, considero que esta relação tem de ser estreita, até para benefícios dos alunos (Professor 2).

“Considero que a relação entre o professor titular e o professor de AEC é fundamental para a compreensão e gestão do currículo de EF. Uma boa articulação entre ambos permite uma maior coerência nas atividades, facilita a adaptação das aulas, às necessidades dos alunos e contribui para que a disciplina seja integrada de forma significativa no desenvolvimento global das crianças.” (Professor 1).

“As AEC apontam para um trabalho muito lúdico, e fazem o seu trabalho. Eu supervisiono, em termos comportamentais, ou algum incidente em que algum aluno se magoe, mas de resto não há uma ligação ou articulação entre os técnicos de AEC e os professores da escola. Não posso dizer que concordo, mas são as dinâmicas deste grupo. (Professor 3)

Em síntese, os resultados indicam que o trabalho colaborativo é valorizado pelos docentes, embora a sua concretização varie em função das condições organizacionais de cada contexto.

Enquanto na RAA a cooperação surge mais articulada com iniciativas institucionais e com a presença de docentes especializados, em Portugal Continental tende a depender mais da disponibilidade individual dos professores e das dinâmicas locais de cada escola.

1.4.6. Dimensão: Hierarquização e estatuto da EF

A análise das perceções dos professores evidencia que a EF nem sempre é percecionada como uma área curricular com o mesmo estatuto das disciplinas consideradas nucleares, como a Matemática ou o Português.

Esta perceção pode refletir uma hierarquização implícita das áreas curriculares no contexto escolar, na qual as disciplinas associadas às aprendizagens académicas tradicionais tendem a assumir uma posição de maior centralidade no currículo.

Neste sentido, a EF pode ser, por vezes, entendida como uma área complementar, apesar do seu contributo reconhecido para o desenvolvimento global das crianças.

A literatura tem evidenciado que a atividade física e a EF desempenham um papel fundamental no desenvolvimento motor, cognitivo e sócio-emocional dos alunos, contribuindo para a formação integral das crianças e para a promoção de estilos de vida saudáveis (Neto, 2020).

Assim, a análise desta dimensão permite compreender de que forma os professores percecionam o estatuto da EF no contexto do 1.º CEB, evidenciando possíveis tensões entre a importância reconhecida desta área e a posição que ocupa na organização das prioridades curriculares.

Na Tabela 16, sintetizamos as respostas dadas pelos vários docentes sobre este tema.

Professores	Valorização da EF no 1.º CEB	Diminuição da carga horária da EF	Visão dos docentes sobre a EF
P1	Pouco valorizada por falta de tempo e recursos	Prioridade ao Português e à Matemática	Procura de formação e preocupação com a área
P2	Aumento gradual da EF	Flexibilidade na lecionação	Divisão entre corpo docente mais antigo (menos valorizada) do mais novo (mais valorizada)
P3	Pouco valorizada	Futuramente aumento da carga horária	EF com estatuto inferior face ao Português e Matemática
P4	Professores reconhecem importância, mas priorizam outras disciplinas; perceções variadas dos EE	Não se aplica	EF com estatuto inferior face ao Português e Matemática
P5	Valorização desigual entre professores, direção e EE	Não se aplica	EF vista como área complementar face ao Português e Matemática

Tabela 16 – Estatuto da EF

A análise das perceções dos professores evidencia que a EF continua, em muitos casos, a apresentar um estatuto inferior no currículo do 1.º CEB, sobretudo quando comparada com áreas consideradas nucleares, como o Português e a Matemática.

A maioria dos participantes refere que, apesar de reconhecerem a importância da EF para o desenvolvimento global dos alunos, esta área curricular tende a ser menos

valorizada no contexto escolar, seja pela limitação de tempo disponível, pela falta de recursos ou pela prioridade atribuída a disciplinas consideradas fundamentais para o sucesso académico.

Relativamente à carga horária da EF, os resultados revelam perceções distintas entre os participantes. Enquanto alguns professores referem que o tempo dedicado à disciplina é frequentemente reduzido para reforçar outras áreas curriculares, outros consideram que tem havido alguma flexibilidade ou no futuro deveria haver um aumento da carga horária.

Estas diferenças podem refletir distintas práticas organizacionais nas escolas ou diferentes conceções dos docentes relativamente à importância da disciplina no contexto educativo.

Foi ainda solicitado aos docentes de 1.º CEB a lecionar na RAA, que refletissem sobre a evolução das políticas educativas regionais, que mudanças ou melhorias foram importantes para valorização e reforço do estatuto da EF nas escolas da Região.

Neste sentido, o Professor 5 indica-nos que

“as políticas regionais têm reforçado a presença de docentes especializados no 1.º ciclo, o que é uma melhoria importante. Seria igualmente positivo aumentar a carga horária, garantir melhores condições materiais e integrar a EF mais claramente nos projetos educativos das escolas.”

“Em primeiro lugar, acho que foi o reconhecimento da EF como componente essencial do currículo, ministrada por um professor especializado na área e o aumento da carga letiva atribuída à disciplina. Por outro lado, temos o investimento na requalificação e/ou construção de instalações desportivas nas escolas, nomeadamente pavilhões, ginásios e espaços dedicados à prática de EF, bem como o apoio na aquisição de materiais e equipamentos. Também não podemos esquecer a promoção de programas de formação contínua específicos para professores de EF, bem como a articulação entre

escolas, clubes desportivos e autarquias, com o objetivo de ampliar as oportunidades de prática desportiva para os alunos. Por último, mas não menos importante, temos a implementação de programas regionais de promoção da saúde e atividade física, como o Desporto Escolar Açores, com a criação de escolinhas do desporto, Atividades Desportivas Escolares (ADE), Jogos Desportivos Escolares e até Clubes Desportivos Escolares.”

(Professor 4)

Em termos de significado, estes resultados confirmam a persistência de uma tensão entre o reconhecimento discursivo da importância da EF e o seu estatuto efetivo no currículo.

Tanto na RAA como em Portugal Continental, os docentes reconhecem o valor formativo da disciplina; no entanto, essa valorização não se traduz sempre em prioridade curricular equivalente à do Português e da Matemática.

A diferença principal entre os dois contextos parece residir menos no reconhecimento simbólico da disciplina e mais nas condições políticas e organizacionais da sua implementação, sendo a RAA apontada como um contexto onde se verificam avanços mais visíveis ao nível da especialização docente e das condições de funcionamento.

1.4.7. Dimensão: Saúde e bem-estar dos alunos

A valorização da EF no contexto escolar pode desempenhar um papel importante na promoção da saúde e do bem-estar dos alunos, reforçando a importância desta área curricular no desenvolvimento integral das crianças.

Nesta dimensão temos como objetivos analisar o que tem sido feito na promoção de saúde e bem-estar ao nível do 1.º CEB e o contributo da EF nesse processo.

Alguma medida tem sido aplicada nas escolas, como “*na escola temos implementado o projeto da Câmara Municipal de Sintra, “Sintra Cresce Saudável” em*

que fala sobre a importância do consumo de lanches saudáveis e da prática regular de atividade física”. (Professor 3)

No caso do Professor 2, refere que

“No nosso Agrupamento temos alguns projetos relacionado com a saúde. Temos grupos interativos em que chamamos os pais, que têm alguns conhecimentos, ou até através da sua profissão relacionada com a saúde. Já tivemos.... muito engraçado... uns pais que são professores de Karaté e vieram dar uma aula para todos. Temos uma feira da alimentação, na altura do São Martinho, em que só podem se vendido produtos alimentares saudáveis. Nós aproveitamos para fomentar estes hábitos de vida saudáveis. Vamos ao longo do ano fazendo projetos e atividades que fazem sentido, para os nossos alunos.” (Professor 2)

Em termos de atividades mais físicas, muitas vezes relacionadas com os Plano Anuais de Atividades, “são promovidas através do grupo de EF da Escola-Sede, atividades como Corta-Mato Escolar, Campeonato de Bola ao Capitão, Mega Sprint ou Mega Salto.” (Professor 5)

A OMS (2020) que tem sublinhado a importância da atividade física na infância para o desenvolvimento global das crianças. A prática regular de atividade física está associada à melhoria da condição física, ao desenvolvimento das competências motoras e à promoção da saúde física e mental dos alunos.

Tendo por base a promoção da saúde mental, tal como nos indica a OMS (2020), colocamos aos docentes esta questão: Considera que a promoção do bem-estar emocional dos alunos está relacionada com a prática regular de atividade física? Porquê?

É importante perceber junto dos professores que acompanham diariamente os alunos. Assim:

O movimento contribui para reduzir níveis de stress e ansiedade, melhora a autoestima e promove sentimentos de competência e pertença. Além disso, as

atividades físicas em grupo reforçam as relações sociais, favorecendo um ambiente mais positivo e equilibrado para o desenvolvimento emocional das crianças. (Professor 1)

“Sem dúvida, sabemos e está provado que quando fazemos desporto, o nosso liberta hormonas que nos traz bem-estar, felicidade, realização e efetivamente isso vesse nos miúdos. Muitas vezes quando as aulas se estão a tornar mais massudas, em que eles estão dispersos. Eu paro o que estou a fazer e vamos até ao recreio, ou fazemos uma caminhada. Quando voltamos eles estão muito mais predispostos para depois aprender. Eu acho que está estritamente relacionada a prática de exercícios físico com a atenção e concentração.” (Professor 4)

Os resultados indicam que as escolas reconhecem a existência de estratégias que podem fortalecer a relação entre a EF e a promoção da saúde integral dos alunos, evidenciando a importância desta área curricular na adoção de estilos de vida saudáveis e no desenvolvimento global das crianças (Unesco, 2021).

No entanto,

“Seria importante envolver mais as famílias, sensibilizando-as para a importância da prática física, e promover ações de formação para docentes, de modo a fortalecer uma abordagem global à saúde e ao bem-estar das crianças. Nos tempos que decorrem as crianças passam muitas horas sentadas sem realizar qualquer tipo de movimento. Aos fins de semana muitos deles não saem de casa, estão agarrados aos jogos de telemóvel e consolas.” (Professor 3)

Também o professor 2, mostra a sua opinião.

“Eu penso que há uma preocupação nesse sentido, mas nem sempre esteja ligada. Existe um Plano Nacional de Saúde Escolar onde há diretrizes a

respeito importância da prática do exercício físico. Também temos vários rastreios, visuais e auditivos, os rastreios de saúde oral. Por exemplo, na nossa escola temos “O Bocejo”, que é importante, os cheques dentista. Temos a vacinação, temos uma enfermeira do Centro de Saúde local, que trabalha a higiene, os hábitos alimentares. Acho que efetivamente, na prática, já se fazem coisa bastante interessante.”

E,

“Na minha perspetiva, existe alguma preocupação por parte das escolas em promover a saúde e o bem-estar dos alunos, embora nem sempre essa preocupação esteja diretamente associada à EF. Existe, por exemplo, o Plano Regional de Saúde Escolar, uma iniciativa estruturada para promover a saúde e prevenir doenças em contexto escolar. No caso da nossa escola, contamos também com alguns projetos. De um modo geral, considero que já existem algumas iniciativas interessantes que contribuem para a promoção da saúde dos alunos. (Professor 5).

De forma geral, os resultados evidenciam que os professores reconhecem a EF como uma área importante para a promoção da saúde e do bem-estar dos alunos no contexto do 1.º CEB. Contudo, os dados sugerem também que esta relação nem sempre é operacionalizada de forma direta e consistente no quotidiano escolar.

Em muitos casos, a promoção da saúde surge associada a projetos, campanhas ou iniciativas paralelas, e não necessariamente a uma integração forte da EF no currículo. Esta tendência pode indicar que, embora exista sensibilização para a importância da atividade física, persiste uma separação entre a valorização conceptual da saúde escolar e a valorização efetiva da EF como instrumento central dessa promoção.

2. Professores de EF

2.1. Professores de EF no 1.º CEB

A presença de professores ou técnicos especializados em EF no 1.º CEB tem sido apontada como um fator relevante para a qualidade das experiências motoras proporcionadas às crianças.

A intervenção de profissionais com formação específica permite uma melhor organização pedagógica das atividades e uma maior adequação das tarefas ao nível de desenvolvimento motor dos alunos.

Neste sentido, diversos estudos destacam que a presença de docentes especializados contribui para práticas pedagógicas mais estruturadas e para uma maior qualidade do ensino da EF nas primeiras idades (Mesquita & Graça, 2018).

Para além disso, os PEF possuem competências científicas e pedagógicas que lhes permitem planear atividades diversificadas e ajustadas às características dos alunos. Esta especialização assume particular importância nas primeiras etapas da escolaridade, uma vez que é neste período que se desenvolvem muitas das competências motoras fundamentais.

De acordo com as orientações curriculares da Direção-Geral da Educação, a EF no Ensino Básico deve contribuir para o desenvolvimento motor, cognitivo e social das crianças, promovendo simultaneamente hábitos de vida saudáveis e a valorização da atividade física (DGE, 2018).

Neste sentido, a colaboração entre o professor titular de turma e o professor ou técnico de EF revela-se fundamental para garantir uma abordagem pedagógica mais consistente e integrada. A cooperação entre profissionais permite articular diferentes competências pedagógicas e promover experiências educativas mais completas, contribuindo para o desenvolvimento global dos alunos (Miranda *et al.*, 2024).

Antes de apresentar os resultados relacionados com a perceção da importância da disciplina de EF no 1.º CEB, considerou-se pertinente realizar uma breve caracterização dos PEF participantes no estudo. Para tal, recorreu-se à análise das entrevistas, a partir da qual foi possível traçar o perfil de cada um.

De forma a contextualizar os participantes desta investigação, apresenta-se na Tabela 17 a caracterização dos professores entrevistados, onde são sintetizadas algumas informações relevantes relativas ao seu perfil profissional e experiência docente.

Professores	Idade (Faixa Etária)	Género	Formação Académica	Situação Profissional	Tempo de Serviço	Distrito onde exerce funções
P1	Menos de 30 anos	Feminino	Mestrado em Ensino da EF nos Ensino Básico e Secundário	Contratado pelo Agrupamento	1 a 3 anos	Lisboa
P2	30 - 39 anos	Feminino	Mestrado em Ensino da EF nos Ensino Básico e Secundário	Contratado pelo Agrupamento	7 a 10 anos	Lisboa
P3	Menos de 30 anos	Feminino	Licenciatura em Desporto	Contratado pelo Município	4 a 6 anos	Lisboa
P4	50 - 59 anos	Masculino	Mestrado em Ensino da EF nos Ensino Básico e Secundário	Quadro de Escola	20 a 25 anos	RAA
P5	40 - 49 anos	Masculino	Mestrado em Ensino da EF nos Ensino Básico e Secundário	Quadro de Escola	20 a 25 anos	RAA
P6	40 - 49 anos	Feminino	Licenciatura em Professores do Ensino Básico - variante: Educação Física	Quadro de Escola	20 a 25 anos	RAA

Tabela 17 – Caracterização Professores de EF

Em síntese, os resultados evidenciam que a organização curricular da EF no 1.º CEB difere de forma significativa entre Portugal Continental e a RAA. Enquanto na RAA a disciplina apresenta maior formalização, frequência e estabilidade, no continente surge mais dependente do contexto das AEC e das opções organizacionais das escolas. Esta diferença sugere que a maior valorização da EF na RAA poderá estar associada a orientações político-educativas regionais que reforçam a presença de docentes especializados e a integração mais clara da disciplina no currículo.

2.2. Vinculação à AFD

A análise dos questionários respondidos pelos professores permitiu caracterizar o vínculo destes com a AFD, bem como contextualizar a sua relação com a EF ao longo da vida.

Estes dados fornecem elementos essenciais para compreender como experiências prévias e interesses pessoais podem afetar a perceção e a valorização da disciplina no âmbito escolar.

A caracterização detalhada de cada docente, apresentada na Tabela 18, fornece elementos essenciais para a interpretação dos resultados subsequentes.

Professores	Pratica AFD Atualmente	Regularidade (x/semana)	AFD Realizada	AFD na Infância e/ou Adolescência	Contexto Organizacional de Realização de AFD
P1	Sim	5-6	Corrida e ginásio	Sim	Escola Clube desportivo
P2	Sim	2-3	Ginásio e natação	Sim	Escola Clube desportivo
P3	Sim	2-3	Caminhada	Sim	Escola Clube desportivo
P4	Não	-	-	Sim	Clube desportivo
P5	Sim	2	Ioga	Sim	Escola Clube desportivo
P6	Sim	2-3	Futebol	Sim	Escola Clube desportivo

Tabela 18 – Caracterização da AFD (PEF)

Podemos verificar que atualmente 5 dos 6 professores praticam alguma AFD, sendo caminhada, ginásio, corrida, futebol e ioga as atividades apontadas. Verifica-se também que, foi predominantemente na Escola e clube desportivo, o contexto organizacional de realização de prática de AFD durante a infância/adolescência.

De acordo com a OMS (2020) a prática regular de AFD constitui um dos principais fatores promotores de saúde e qualidade de vida ao longo da vida adulta. Atualmente, a evidência científica demonstra que a atividade física desempenha um papel fundamental na prevenção de doenças crônicas, na melhoria da saúde mental e no aumento da longevidade, sendo considerada uma das estratégias mais eficazes de promoção da saúde pública.

Estes resultados sugerem que as vivências escolares anteriores em EF podem influenciar não só a valorização atual da disciplina, mas também, em alguns casos, a própria escolha da carreira docente. A coexistência de experiências globalmente positivas com críticas à pouca valorização da disciplina parece indicar que os professores reconhecem o potencial formativo da EF, mesmo quando o seu estatuto escolar nem sempre foi plenamente consolidado.

2.3. Experiência em EF

As experiências vivenciadas pelos professores enquanto alunos nas aulas de EF durante o seu percurso escolar podem exercer uma influência significativa na forma como percebem esta disciplina e no valor que lhe atribuem ao longo da sua prática profissional.

Experiências positivas durante a infância e adolescência tendem a favorecer atitudes mais positivas em relação à EF, contribuindo para uma maior valorização da disciplina e para uma maior predisposição em promover a prática de atividade física entre os alunos (Wei *et al.*, 2024).

A Tabela 19 apresenta a caracterização dos professores da amostra, com base nas experiências vivenciadas em EF durante o período escolar.

Professores	Frequentou EF enquanto aluno	Níveis de Ensino	Classificação da experiência enquanto aluno	Aspetos Positivos	Aspetos Negativos
P1	Sim	2º e 3º Ciclo e Ensino Secundário	Muito positiva	Saúde • Divertimento • Superação	Falta de reconhecimento da disciplina • Pouca exigência • Fracas instalações
P2	Sim	1º, 2º e 3º Ciclo e Ensino Secundário	Muito positiva	Prática regular • Espírito competitivo • Sucesso	Pouca motivação • Colegas • professores menos ambiciosos
P3	Sim	1º, 2º e 3º Ciclo e Ensino Secundário	Positiva	Saúde • Fomento de valores • Superação pessoal	• Nível de exigência • Tipo de exercícios
P4	Sim	2º e 3º Ciclo e Ensino Secundário	Positiva	Exercício Físico • Novas aprendizagens • Descontração	Falta de interesse em algumas modalidades • Pouca Valorização da EF • Pouca exigência
P5	Sim	2º e 3º Ciclo e Ensino Secundário	Positiva	Convívio • Melhoria da condição física e saúde • Diversão	Atividades pouco motivadoras • Diferentes níveis de desempenho • Condições externas
P6	Sim	2º e 3º Ciclo e Ensino Secundário	Positiva	Convívio e espírito de equipa • Saúde • Novas aprendizagens	Pouca motivação • Níveis de desempenho • Pouca exigência

Tabela 19 – Experiência em EF (PEF)

Os docentes inquiridos, frequentaram a disciplina EF enquanto alunos, no entanto, nem todos classificaram como positiva ou muito positiva essa experiência.

Entre os aspetos positivos referidos, promoção da saúde e melhoria da condição física, divertimento, convívio e interação social entre colegas, superação pessoal e desenvolvimento de competências individuais, aprendizagem de novas competências e modalidades e o desenvolvimento de valores, como o espírito de equipa e a cooperação são os aspetos apontados.

A pouca valorização ou reconhecimento da disciplina de EF, baixo nível de exigência nas aulas, falta de motivação de alguns alunos e professores, diferenças nos níveis de desempenho entre os alunos, atividades ou modalidades pouco motivadoras, condições inadequadas das instalações ou condições externas e pouco interesse por algumas modalidades são os aspetos negativos mais apontados.

Na tabela 20, está o resumo da questão: *Considera que a sua experiência pessoal como aluno nas aulas de EF influenciou, de algum modo, a sua escolha pela carreira docente?*

Professores	Influência da experiência em EF na carreira docente	Testemunho
P1	Sim	<i>“Tive durante o 2º e 3º ciclo, uma Profª de EF que me proporcionou um sem número de experiências positivas e que me marcaram muito e que ainda hoje recordo”</i>
P2	Sim	<i>“Decididamente sim, porque sempre pratiquei desporto desde os meus 3 anos e minha era sem dúvida ser um dia Profª de EF. A minha motivação foi sempre de no futuro ser Profª.”</i>
P3	Não	-
P4	Não	-
P5	Sim	<i>“Sempre pratiquei desporto desde miúdo. O que me levou a gostar do desporto em geral. Não me vejo a fazer outra coisa profissionalmente”</i>
P6	Sim	<i>“Durante o meu processo formativo, tive alguns professores que me marcaram e influenciaram. E que de certa forma me puxaram para o desporto”</i>

Tabela 20 – Experiência em EF (PEF) - Testemunho

2.4. Perceção dos Professores de EF sobre a EF no 1.º Ciclo

A EF desempenha um papel fundamental no desenvolvimento global das crianças, especialmente nos primeiros anos de escolaridade. No contexto do 1.º CEB, esta área curricular assume particular relevância, uma vez que contribui para o desenvolvimento motor, cognitivo, social e emocional dos alunos.

Neste sentido, a perceção dos PEF relativamente à importância da disciplina pode influenciar significativamente a forma como esta é valorizada e implementada no contexto escolar.

Com o objetivo de compreender de forma mais aprofundada estas perspetivas, tanto dos professores a lecionar na RAA, como em Portugal Continental, a análise dos resultados obtidos neste estudo foi organizada em diferentes dimensões de análise.

2.4.1. Dimensão: Organização Geral do Currículo

A organização da EF no 1.º CEB apresenta algumas diferenças entre regiões do país. Na RAA, a disciplina é lecionada por professores especializados de EF integrando-se de forma estruturada no currículo escolar e assegurando que os alunos beneficiam de uma intervenção pedagógica orientada por profissionais com formação específica na área.

Esta organização visa garantir uma abordagem mais consistente ao desenvolvimento das competências motoras e à promoção de estilos de vida ativos desde os primeiros anos de escolaridade, uma vez que a literatura científica evidencia que o desenvolvimento das competências motoras fundamentais na infância constitui a base para a participação futura em atividades físicas e para a adoção de comportamentos saudáveis ao longo da vida (Flynn *et al.*, 2023)

No 1.º CEB, a componente EF integra o currículo obrigatório e é, tradicionalmente, da responsabilidade do PTT. Esta área curricular tem como objetivo promover o desenvolvimento motor, a coordenação, a expressão corporal e a adoção de hábitos de vida ativos, contribuindo para o desenvolvimento global da criança (DGE, 2018).

No entanto, devido às exigências curriculares associadas a outras áreas disciplinares consideradas nucleares, como o português e a Matemática, esta componente nem sempre é lecionada com a regularidade desejável, sendo por vezes reduzida no contexto da organização do tempo letivo (Graça & Mesquita, 2016).

Neste contexto, em muitas escolas do território continental português, a prática de AFD surge frequentemente associada às AEC. Estas atividades, implementadas como complemento ao currículo obrigatório, procuram proporcionar aos alunos oportunidades adicionais de prática de atividade física e desenvolvimento de competências motoras. (Bento, 2017).

Assim, apesar da importância reconhecida da EF no desenvolvimento integral das crianças, persistem diferenças na forma como esta área é organizada e implementada no 1.º CEB.

A organização do currículo do 1.º CEB relativamente ao ensino da EF constitui um elemento estruturante. Na Tabela 21, está sintetizada essa organização do currículo.

	Carga Horária	Frequência (x/semana)	Quem leciona
Portugal Continental	50 min	1	PTT
RAA	45 min	2	PEF

Tabela 21 – Organização Currículo EF

Aos participantes nas entrevistas foi solicitada a sua reflexão sobre este tema. Assim, no que diz respeito às AEC, *“a organização do currículo das AEC, é de acordo com as orientações no Programa Nacional de EF”* (Professor 1), sendo que *“currículo que abordamos tem a ver com as orientações do 2º ciclo. Baixamos o nível e estruturamos as nossas aulas com esses objetivos”* (Professor 3).

Não podemos que esquecer também desta organização curricular a questão da própria articulação entre professores.

“Existe a articulação quer com PTT, quer com o trabalho que se desenvolve na disciplina de desporto que com o trabalho desenvolvido na EF. Mas esta articulação não é exclusiva do 1.º Ciclo, existe também articulação entre os colegas do 1º e 2º Ciclo, temos reuniões semestrais para avaliarmos as tarefas que estamos a desenvolver para ir ao encontro das provas que são aplicadas pelos colegas do 2º Ciclo. Em termos de planificação de atividades, acabamos por ter a total autonomia”. (Professor 2)

Na RAA, a organização curricular da EF é feita de forma diferente. Para o Professor 5, *“no 1.º CEB, na Região, a EF é lecionada duas vezes por semana, em aulas de 45 minutos, por um PEF, totalmente, responsável pela disciplina.*

“A organização do currículo no 1.º CEB, no contexto da EF na RAA, cumpre os dispositivos legais, sendo estruturada em dois períodos de 45 minutos, duas vezes por semana, e lecionada por um PEF em regime de exclusividade”. (Professor 4)

Na opinião do Professor 6,

“A organização curricular da EF na RAA apresenta-se bastante diferente da aplicada no continente, sendo valorizada e implementada de forma mais estruturada. Recentemente, a disciplina sofreu alterações, começando pela nomenclatura, passando a ser designada apenas por EF. Quanto à carga horária, inicialmente estavam atribuídos três segmentos de 45 minutos, sendo um lecionado pelo professor titular de turma e os restantes em regime de coadjuvação com um professor de EF. As alterações promovidas pela tutela reduziram a carga letiva da disciplina. Contudo, ao abrigo do regime de autonomia das escolas, o Conselho Pedagógico pode decidir reforçar a carga horária, e algumas escolas têm optado por este aumento, valorizando ainda mais a disciplina.”

2.4.2. Dimensão: Formação

A formação do PEF desempenha um papel essencial na qualidade do ensino e na promoção de experiências de aprendizagem significativas no contexto escolar.

A preparação destes profissionais deve integrar conhecimentos científicos sobre atividade física, bem como competências pedagógicas e didáticas que permitam adaptar o ensino às necessidades dos alunos e aos diferentes contextos educativos (Aparicio-Herguedas *et al.*, 2023). A formação inicial constitui, assim, uma etapa fundamental para o desenvolvimento das competências necessárias à prática docente.

Para além da formação inicial, o desenvolvimento profissional contínuo é igualmente relevante na carreira dos PEF. A atualização constante de conhecimentos e metodologias pedagógicas permite melhorar a qualidade do ensino e responder às transformações educativas e sociais. Recentemente, Latino *et al.*, (2024), demonstram que o desenvolvimento profissional contínuo dos PEF pode influenciar positivamente o bem-estar físico e cognitivo dos alunos.

Além disso, também Wittwer *et al.*, (2025), em investigações recentes, evidenciam que o conhecimento profissional específico dos PEF tem impacto direto na aprendizagem dos alunos e na eficácia das práticas pedagógicas. Professores com formação especializada e competências pedagógicas adequadas tendem a promover melhores resultados de aprendizagem e maior envolvimento dos alunos nas atividades propostas.

Neste sentido, os professores entrevistados referem que *“dado que a minha formação é uma licenciatura em Ensino Básico com variante em Educação Física, considero que esta me preparou de forma adequada e suficiente para lecionar a disciplina no 1.º CEB. (Professor 4)*

O Professor 5, também concorda que *“a minha licenciatura em Ensino Básico com variante em EF me deu uma preparação adequada para ensinar a disciplina no 1.º CEB. Posteriormente, investi num mestrado, mas a minha formação de base deu-me a capacidade necessária”*.

“No meu caso específico, a minha formação de base não me preparou totalmente ao nível do 1.º CEB. Tenho na minha formação de base uma Licenciatura em Ciências do Desporto – Educação Física e Desporto Escolar, que me preparou sobretudo para o ensino da EF no 3º Ciclo e Secundário. Lecionar as AFD, nas AEC, é completamente diferente. Tive de me atualizar; acabei por fazer formações relacionadas com a área e, inclusive avançar um pouco mais para a realização de um Mestrado. (Professor 1)

Por outro lado, o Professor 3 refere que, *“neste momento a minha formação é uma Licenciatura em Desporto, o que a torna muito abrangente. Encontro-me a frequentar um curso de Mestrado em Ensino da EF. Aqui sim, a formação vai ao encontro do ensino escolar da EF”*.

Também a formação contínua assume um papel fundamental no desenvolvimento profissional dos professores de EF, permitindo a atualização de conhecimentos, metodologias e estratégias pedagógicas ao longo da carreira docente.

Segundo Latino *et al.* (2024), a participação em ações de formação, cursos e workshops possibilita aos professores acompanhar as mudanças nas práticas educativas e responder de forma mais eficaz às necessidades dos alunos e aos desafios do contexto escolar.

“A formação contínua depende da nossa vontade de aprender e da percepção da importância da formação ao longo da vida. As poucas formações de que participei foram importantes para melhorar a minha prática pedagógica, embora seja de realçar que, na nossa área, estas oportunidades são escassas ou quase inexistentes. (Professor 2)

Nem sempre as formações são adaptadas ao contexto e à realidade.

“Considero que não existe um planeamento nem uma preocupação por parte da tutela em responder às necessidades dos professores de EF e à evolução do processo de ensino-aprendizagem. Esta responsabilidade tem sido deixada ao setor privado ou cooperativo. Existem formações em diversas áreas, mas muitas vezes servem apenas para cumprir os critérios de progressão na carreira docente, sem valorizar efetivamente a EF e a atividade física nas escolas.

Em síntese, os resultados sugerem que a formação dos professores de EF constitui um fator decisivo na qualidade da intervenção pedagógica no 1.º CEB, embora o seu impacto seja sentido de forma distinta nos dois contextos.

Na RAA, onde a lecionação da disciplina está entregue a professores especializados, a formação surge mais diretamente ligada à consolidação de práticas estruturadas.

Em Portugal Continental, sobretudo no contexto das AEC, observa-se maior necessidade de ajustamento e formação complementar, o que poderá refletir a menor uniformidade dos percursos de formação e das condições de integração da EF no contexto escolar.

Esta diferença ajuda a explicar por que razão a RAA tende a apresentar uma organização mais consistente da disciplina.

2.4.3. Dimensão: Aula de EF no 1.º CEB

A aula de EF no 1.º CEB desempenha um papel importante no desenvolvimento global das crianças, contribuindo para o desenvolvimento das competências motoras, bem como para o desenvolvimento social e emocional dos alunos.

Para Condessa (2024) é através de atividades físicas e lúdicas, os alunos têm a oportunidade de desenvolver capacidades físicas, aprender a cooperar com os colegas e adquirir valores importantes no contexto educativo.

Na perspetiva dos PEF, estas aulas constituem um espaço privilegiado para promover hábitos de vida ativos desde os primeiros anos de escolaridade. A prática regular de atividade física em contexto escolar contribui para a melhoria da saúde e para o desenvolvimento de comportamentos mais ativos entre as crianças (Latino, Romano, & Tafuri, 2024).

Através da análise das entrevistas, foi possível construir a Tabela 22. Nela estão sintetizadas as respostas dos participantes.

Professores	Frequência das aulas de EF/Desporto (AEC) x/semana	Duração das aulas de EF	Nível de Apetrechamento
P1	2	60'	Muito bom
P2	2	60'	Muito bom
P3	1	60'	Suficiente
P4	2	45	Muito bom
P5	2	45	Muito bom
P6	2	45	Muito bom

Tabela 22 – Lecionação da EF

Estes resultados sugerem que, embora exista alguma regularidade na realização das aulas de EF ou Desporto, persistem diferenças relevantes entre os dois contextos em estudo.

Na RAA, observa-se maior uniformidade na frequência e duração das aulas, o que pode refletir uma organização curricular mais estabilizada.

Em Portugal Continental, a associação da prática ao contexto das AEC pode introduzir maior variabilidade, quer ao nível da frequência, quer da natureza pedagógica das atividades desenvolvidas. Assim, os dados parecem indicar que a existência de uma estrutura curricular mais formalizada favorece maior consistência na implementação da disciplina.

No que diz respeito à duração das aulas, verifica-se que estas variam entre 45 e 60 minutos, o que se enquadra nos tempos habitualmente previstos para a prática de atividade física em contexto escolar no Ensino Básico.

Relativamente ao nível de apetrechamento dos espaços e materiais disponíveis para a realização das aulas, a maioria dos professores considera que as condições são muito boas, enquanto apenas um participante refere que estas são apenas suficientes.

A literatura evidencia que a disponibilidade de equipamentos adequados e de espaços apropriados constitui um fator relevante para a qualidade das aulas de EF e para a promoção da participação dos alunos nas atividades propostas (Rosete *et al.*, 2022).

Ainda dentro desta temática foi uma questão colocada a questão sobre a atuação do PEF e como este contribui para o desenvolvimento global dos alunos.

“Essa influência é mais visível no domínio físico e motor, através do desenvolvimento das capacidades físicas, da coordenação e da promoção de hábitos de vida saudáveis. No domínio social, a EF ajuda os alunos a aprender a trabalhar em equipa, a respeitar regras e colegas e a desenvolver o espírito de cooperação. Ao nível do domínio emocional, contribui para o aumento da autoestima, da confiança e para a gestão das emoções. Por fim, no domínio dos valores, promove atitudes como o respeito, a responsabilidade e a perseverança. (Professor 6)

A ideia é também partilhada pelo Professor 3,

“A EF contribui não só para o desenvolvimento físico e motor dos alunos, promovendo a melhoria das capacidades físicas, da coordenação e a adoção de hábitos de vida saudáveis, mas também, favorece o desenvolvimento social e emocional, ao estimular o trabalho em equipa, o respeito pelos outros e a cooperação.

2.4.4. Dimensão: Perceção de Competências

A perceção de competência por parte dos PEF desempenha um papel importante na qualidade do ensino e na forma como as aulas são conduzidas.

Professores que se sentem competentes tendem a demonstrar maior confiança na sua intervenção pedagógica, o que pode refletir-se na organização das aulas e na promoção de experiências de aprendizagem mais eficazes para os alunos (Wittwer *et al.*, 2025).

Da análise das entrevistas verificou-se que à evidências a importância atribuída às competências pedagógicas e relacionais do professor.

“Primeiramente sensibilidade, segundo considero a pedagogia, tem de ser muito adaptada ao nível etário dos alunos. Hã ... não só a pedagogia, também a língua a forma como nos apresentamos, a sensibilidade com que ouvimos os miúdos...hã...a forma como dirigimos a eles, a forma como organizamos o espaço de aulas. (Professor 2)

“Utilizo metodologias ativas e lúdicas, privilegiando o jogo e a aprendizagem pela prática. Proponho atividades diversificadas, adaptadas ao nível dos alunos, e recorro a desafios simples e motivadores. Promovo a participação de todos através do trabalho em grupo, da rotatividade de tarefas e da adaptação das atividades, valorizando o esforço e o progresso

individual. Dou instruções claras, feedback positivo e incentivo um ambiente de respeito, cooperação e confiança.” (Professor 4)

“Organizo e planeio as aulas de EF de forma simples e estruturada, tendo em conta as orientações curriculares e as características dos alunos do 1.º CEB. Defino os objetivos da aula e seleciono atividades adequadas à idade e ao nível da turma. As aulas incluem um aquecimento, uma parte principal com atividades práticas e um momento final de retorno à calma. Procuro que as atividades sejam diversificadas, seguras e motivadoras, promovendo a participação de todos os alunos. (Professor 3)

Nesta dimensão foram analisados os principais desafios associados ao ensino da EF no 1.º CEB.

A análise procurou identificar as dificuldades percecionadas pelos professores relativamente à implementação das aulas, tendo em consideração aspetos como as condições materiais disponíveis, a organização das atividades e as características dos alunos.

Compreender estes desafios permite obter uma visão mais aprofundada sobre as condições em que a EF é desenvolvida neste ciclo de ensino e sobre os fatores que podem influenciar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Na opinião do Professor 5, *“os principais desafios na lecionação EF nesta faixa etária são a ausência de estímulos motores, os baixos níveis de atenção e concentração e, por fim, a falta de motivação de alguns alunos”*.

“Um dos desafios que tenho tido prende-se com a gestão da turma durante as aulas de EF. Nesta faixa etária, os alunos apresentam níveis elevados de energia e entusiasmo, o que, por vezes, dificulta a manutenção da atenção e do foco nas tarefas propostas. Por isso, é necessário recorrer a estratégias

pedagógicas diversificadas para manter os alunos envolvidos e organizados ao longo da aula”. (Professor 1)

Para o Professor 3, o maior desafio neste momento,

“prende-se com as condições materiais e os espaços disponíveis para a realização das aulas. Nem sempre existem instalações adequadas ou materiais suficientes para desenvolver determinadas atividades, o que exige criatividade e capacidade de adaptação por parte do docente para garantir que os objetivos da aula são alcançados”.

É importante perceber também a dinamização das aulas. A forma como são transmitidos os conteúdos:

“As aulas de EF no 1.º CEB tendem a ter um carácter mais exploratório e formativo. O professor procura criar situações de aprendizagem que permitam aos alunos experimentar diferentes formas de movimento, desenvolver a coordenação e melhorar a sua condição física, sempre num ambiente seguro, inclusivo e motivador.” (Professor 6)

“As aulas são planeadas de forma a serem adequadas à idade dos alunos, privilegiando atividades simples, variadas e motivadoras. Nesta fase, é fundamental que os alunos se sintam envolvidos e participem ativamente nas tarefas, desenvolvendo não só as suas competências motoras, mas também valores como o respeito, a cooperação e o espírito de equipa”. (Professor 1)

Em termos interpretativos, os resultados mostram que os professores de EF atribuem grande importância às competências pedagógicas, relacionais e organizacionais na leção da disciplina no 1.º CEB.

Esta valorização sugere que, nesta faixa etária, o ensino da EF não depende apenas do domínio técnico dos conteúdos, mas também da capacidade de adaptação ao nível etário, à motivação dos alunos e às condições concretas de ensino.

Os desafios identificados, como a gestão da turma, a motivação e a limitação de espaços e materiais, indicam que a eficácia da intervenção pedagógica depende tanto da formação do professor como das condições institucionais em que a disciplina é desenvolvida.

2.4.5. Dimensão: Trabalho cooperativo e colaborativo

O trabalho cooperativo e colaborativo assume um papel relevante no contexto da EF, uma vez que promove a interação entre os alunos e favorece o desenvolvimento de competências sociais e emocionais.

A aprendizagem cooperativa permite que os alunos trabalhem em grupo, partilhem responsabilidades e desenvolvam competências como a comunicação, a cooperação e o respeito pelos colegas (Kim & Park, 2024).

Além disso, a investigação recente demonstra que as estratégias de aprendizagem cooperativa podem melhorar o envolvimento dos alunos nas atividades físicas e potenciar diferentes resultados de aprendizagem, incluindo os domínios físico, cognitivo e social (Ardigò, 2025).

De acordo com estes estudos, a utilização de metodologias cooperativas nas aulas de EF contribui para criar ambientes de aprendizagem mais participativos e motivadores.

Quando questionados sobre esta temática, os docentes a lecionar na RAA, indicam que:

“O funcionamento da disciplina de EF no 1.º CEB na RAA é semelhante ao dos outros ciclos e do Ensino Secundário, funcionando como uma disciplina “independente”, sem coadjuvação. No entanto, participa e articula o seu trabalho no âmbito do conselho de turma, em reuniões formais, contribuindo para o desenvolvimento global dos alunos”. (Professor 4)

Na mesma linha de pensamento, o Professor 5 diz-nos que, a *disciplina de EF funciona de forma autónoma, sendo lecionada pelo professor de EF sem coadjuvação. No entanto, existe articulação com os restantes professores da turma, sobretudo através das reuniões de conselho de turma.*

“a EF funciona de forma semelhante às outras disciplinas e aos restantes ciclos de ensino, sendo lecionada de forma autónoma pelo professor de EF. Existe articulação, sim, com os restantes docentes da turma, sobretudo nas reuniões de conselho de turma, onde se partilham informações e se contribui para o acompanhamento e desenvolvimento dos alunos”. (Professor 6)

No contexto das AEC, o panorama já é um pouco diferente.

“as AFD funcionam como um complemento às aprendizagens realizadas durante o período letivo. O objetivo principal é proporcionar aos alunos momentos de prática de atividade física de forma lúdica e motivadora. Sempre que possível, e necessário, existe alguma articulação com o PTT para acompanhar melhor o desenvolvimento dos alunos”. (Professor 2)

“as atividades de EF ou de caráter desportivo funcionam como um complemento às aprendizagens do 1.º CEB. Apesar de não fazerem parte do currículo obrigatório, procuramos articular sempre que possível com os PTT de forma a contribuir para o desenvolvimento global dos alunos e para promover hábitos de atividade física”. (Professor 1)

Já o Professor 3, tem uma visão um pouco diferente. *“Nas AEC, as atividades físicas funcionam como um complemento ao que os alunos fazem durante o horário letivo. No meu caso específico, à pouca articulação.*

Em síntese, os resultados indicam que o trabalho colaborativo é reconhecido como importante em ambos os contextos, mas assume formas distintas.

Na RAA, a articulação parece ocorrer de forma mais institucionalizada, integrada no funcionamento regular da escola e dos conselhos de turma.

Em Portugal Continental, sobretudo no contexto das AEC, essa cooperação surge de forma mais pontual e dependente da iniciativa dos intervenientes. Esta diferença poderá ser explicada pelo lugar mais consolidado da EF no currículo regional, em contraste com a posição mais complementar que frequentemente assume no continente.

2.4.6. Dimensão: Hierarquização e estatuto da EF

Nesta dimensão procurou-se compreender como a EF é percecionada em termos de importância e estatuto no contexto escolar. A análise das respostas permitiu identificar de que forma esta disciplina é valorizada quando comparada com outras áreas do currículo.

Condessa (2024), indica que a EF nem sempre é percecionada com o mesmo nível de valorização que outras áreas curriculares no contexto escolar, apesar de desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento global das crianças, contribuindo para o desenvolvimento motor, social e emocional, bem como para a promoção de hábitos de vida saudáveis desde os primeiros anos de escolaridade.

Na visão do Professor 6,

“o estatuto da EF no 1.º CEB é normal em termos escolares, mas por parte dos pais, EE e alunos existe alguma desvalorização, sendo muitas vezes vista apenas como “uma brincadeira [...]”. Os principais desafios passam por combater a ideia de que a EF é apenas “uma brincadeira” e aumentar a valorização da disciplina, de forma a dotar os alunos de capacidades e instrumentos para contrariar o sedentarismo, a obesidade infantil e formar jovens que se tornem adultos ativos e saudáveis.

“Aqui na RAA, penso que a EF tem vindo a ganhar maior reconhecimento, mas ainda existe alguma tendência para ser considerada menos prioritária no currículo. No entanto, acredito que o seu contributo para a saúde, para o desenvolvimento motor e para a aprendizagem de valores é muito importante nesta fase da escolaridade”. (Professor 5).

Na opinião do Professor 4,

“a EF podia ser mais valorizada, aumentando a carga letiva, mas foram dados passos importantes por parte da tutela, como a criação da disciplina de EF e o abandono do antigo paradigma da educação da expressão motora ainda presente em Portugal Continental, lecionada pelo professor do 1.º CEB. Estes avanços mostram uma maior valorização da disciplina pelas escolas e pelos colegas professores.

Na perspetiva de um professor das AEC,

“penso que a EF e o Desporto no 1.º CEB, lecionada pelo PTT ou mais especificamente no meu caso enquanto técnico nas AEC, poderiam ser mais valorizadas na escola. Seja pela forma do currículo, que muitas vezes, é deixada de ser lecionada em detrimento de disciplinas como o Português ou a Matemática. Seja ao nível da comunidade escolar, incluído os pais e EE, que muitas vezes vêm como uma “brincadeira” e uma forma de “entreter os alunos””. (Professor 3).

“No Agrupamento onde leciono AEC, não sinto qualquer desvalorização por parte de pais, professores ou assistentes operacionais. A dinâmica aqui é muito positiva. Somos muitas vezes solicitados para articular com atividades do PAA e somos reconhecidos pelo nosso trabalho” (Professor 2)

Ainda dentro desta dimensão, um dos professores (4) destacou a importância de reforçar a valorização da EF no contexto escolar.

Gostaria de ver medidas que reforcem a valorização da EF de forma clara e transversal a todas as disciplinas, reconhecendo a escola como instituição fundamental na construção do saber e na formação de uma sociedade próspera, promovendo assim o estatuto e a importância da EF, na RAA. Considero também importante estabelecer limites claros de atuação dos pais, uma vez que, na generalidade, existe alguma desconexão com a realidade presente da EF e do seu papel no desenvolvimento dos alunos. Estas medidas que vemos aqui na RAA, seria de extrema importância, que fossem aplicadas a todo o território nacional. Todos tínhamos muito a ganhar.

No decorrer desta entrevista e de forma mais informal, foi colocada aos professores a lecionar AEC, se a valorização da EF, passaria por estar integrada no currículo do 1.º CEB, mas com a leção a cargo de um PEF.

Para o Professor 3,

“Considero que a EF no 1.º Ciclo deveria ser sempre lecionada por um professor especializado. As crianças estão numa fase crucial do desenvolvimento motor e precisam de estímulos adequados. Um PEF tem formação específica para planejar atividades seguras, progressivas e adequadas à idade, contribuindo para uma melhor aprendizagem e para a criação de hábitos de atividade física desde cedo.”

“Na minha opinião, a presença de um professor de EF no 1.º Ciclo pode ser muito positiva. Muitas vezes o PTT não tem formação específica nesta área, o que pode limitar a diversidade e a qualidade das atividades realizadas. O

trabalho conjunto entre o PTT e o PEF permitiria melhorar as aprendizagens dos alunos e valorizar mais esta disciplina.” (Professor 1)

No caso do professor 2, este faz uma análise um pouco mais crítica,

“Apesar de reconhecer a importância da EF e da formação específica que um PTT possui, considero que a sua integração no 1.º Ciclo deve ser pensada de forma equilibrada. O PTT tem um conhecimento muito próximo dos alunos, das suas necessidades, ritmos de aprendizagem e características individuais, o que é uma mais-valia no processo educativo. [...] Na minha perspetiva, a solução mais adequada poderá passar por uma articulação entre o PTT e o PEF. O especialista poderia assegurar a lecionação dos conteúdos mais específicos relacionados com o desenvolvimento motor, a aprendizagem de habilidades fundamentais e a promoção de estilos de vida ativos, enquanto o PTT continuaria a integrar o movimento e a atividade física no quotidiano da turma.

De forma geral, os resultados confirmam que a EF continua a enfrentar um reconhecimento desigual no contexto escolar. Apesar de os professores lhe atribuírem importância formativa, persiste a perceção de que a disciplina é, por vezes, entendida como secundária face às áreas académicas tradicionais.

A comparação entre os dois contextos sugere que a RAA apresenta sinais de maior valorização institucional, associados à lecionação por professores especializados e a opções políticas mais favoráveis à disciplina. Em Portugal Continental, a persistência de modelos mais flexíveis ou complementares poderá contribuir para a manutenção de um estatuto menos consolidado da EF no 1.º CEB.

2.4.7. Dimensão: Saúde e bem-estar dos alunos

Nesta dimensão procurou-se compreender a perceção dos professores de EF relativamente à importância da disciplina na promoção da saúde e do bem-estar dos alunos.

A análise das respostas permitiu identificar de que forma as aulas de EF contribuem para o desenvolvimento de hábitos de vida saudáveis, para a prática de atividade física e para o bem-estar geral das crianças no contexto escolar.

Na minha opinião, a EF tem um papel fundamental na promoção da saúde e do bem-estar dos alunos do 1.º CEB, ajudando a desenvolver capacidades físicas, hábitos de vida saudáveis, equilíbrio emocional e socialização. É também um instrumento importante para combater o sedentarismo, a obesidade infantil e para proporcionar uma alternativa clara ao excesso de tecnologias, contribuindo para formar crianças mais ativas, saudáveis e preparadas para se tornarem adultos responsáveis na sociedade açoriana.

(Professor 5)

Considerando a opinião do Professor 2,

"Num contexto global, considero que a EF desempenha um papel muito importante na promoção da saúde e do bem-estar dos alunos. Atualmente, muitas crianças passam grande parte do seu tempo livre em atividades sedentárias, associadas ao uso frequente de telemóveis, computadores e outros dispositivos eletrónicos. Nesse sentido, as aulas de EF tornam-se ainda mais importantes, pois proporcionam momentos de atividade física regular, contribuindo para o desenvolvimento da condição física, da coordenação e para a adoção de hábitos de vida mais saudáveis."

A EF e o desporto, em geral, podem exercer uma influência significativa na saúde emocional dos alunos, podendo essa influência ser tanto positiva como negativa, dependendo da forma como as atividades são conduzidas.

Quando as aulas são organizadas de forma inclusiva, motivadora e adaptada às características dos alunos, tendem a promover sentimentos de bem-estar, aumentar a autoestima e fortalecer a confiança das crianças (Bailey *et al.*, 2018).

A participação em atividades físicas permite também melhorar o estado de humor e contribuir para a saúde mental dos alunos, estando associada a níveis mais elevados de bem-estar psicológico em crianças e jovens (Biddle *et al.*, 2019).

Para Lubans *et al.* (2016), quando existe excessiva competitividade ou comparação constante entre os alunos, alguns podem sentir frustração ou desmotivação. Assim, o papel do professor de EF torna-se fundamental para criar um ambiente positivo e equilibrado, onde a prática de atividade física contribua para o desenvolvimento emocional saudável dos alunos.

Dentro desta temática, foi solicitada uma reflexão sobre em que mediada a EF/Desporto pode ter influência, negativa ou positiva, na saúde emocional dos alunos.

O professor 1 destaca que,

“Na minha opinião, a EF tem um impacto muito positivo na saúde emocional dos alunos. As aulas permitem que as crianças libertem energia, reduzam o stress e se sintam mais motivadas, o que acaba por contribuir para um maior.

Também,

“considero que a prática de atividade física nas aulas de EF ajuda os alunos a desenvolver a autoestima e a confiança nas suas capacidades. Quando conseguem superar desafios ou aprender novas habilidades, sentem-se mais seguros e motivados, é a opinião relatada pelo Professor 6. Sendo importante que, “[...] as atividades sejam bem orientadas pelo professor. Se existir

demasiada competição ou comparação entre alunos, alguns podem sentir-se menos motivados ou até frustrados. Por isso, é fundamental promover um ambiente positivo e inclusivo nas aulas”. Destaca o Professor 3.

Por sua vez o professor 4

“Para além dos benefícios imediatos para a saúde e para o bem-estar emocional, considero que a EF tem também um papel importante na formação desportiva ao longo da vida. Ao proporcionar experiências positivas de prática de atividade física desde cedo. A escola pode incentivar os alunos a manter hábitos ativos e saudáveis ao longo do seu percurso de vida”.

Em síntese, os resultados evidenciam um consenso entre os professores de EF quanto ao papel da disciplina na promoção da saúde física, emocional e social dos alunos. Contudo, esta valorização parece assumir particular relevância num contexto em que os docentes identificam o aumento do sedentarismo e do tempo de exposição às tecnologias como desafios atuais à infância.

A comparação entre os testemunhos dos dois contextos sugere uma visão convergente quanto aos benefícios da EF, mas também reforça a ideia de que a sua eficácia depende da forma como as atividades são conduzidas pedagogicamente. Assim, mais do que a mera presença da disciplina, os resultados apontam para a importância da qualidade da intervenção docente na promoção do bem-estar global das crianças.

3.A Educação Física no 1.º CEB na perspetiva dos Encarregados de Educação

A EF no 1.º CEB assume um papel fundamental no desenvolvimento global das crianças, contribuindo para o desenvolvimento motor, social, cognitivo e emocional.

Nesta fase da escolaridade, a prática de atividade física permite o desenvolvimento de competências motoras essenciais, bem como a promoção de valores como a cooperação, o respeito pelas regras e o trabalho em equipa.

Diversos estudos na área da EF escolar destacam que a participação em atividades físicas durante a infância contribui para o desenvolvimento saudável e para a adoção de estilos de vida ativos ao longo da vida (Rodrigues *et al.*, 2024).

Compreender a perspetiva dos EE torna-se fundamental para reforçar a valorização da EF no 1.º CEB. O envolvimento das famílias pode contribuir para uma maior consciencialização sobre os benefícios da atividade física e para o fortalecimento da colaboração entre escola e comunidade educativa.

Esta cooperação é essencial para promover estilos de vida ativos e apoiar o desenvolvimento integral das crianças, reforçando o papel da EF como parte fundamental da educação básica (Neves *et al.*, 2023)

3.1. Informações Gerais

No que diz respeito à idade (Tabela 23) dos EE participantes no estudo, verificou-se que a maioria se encontra na faixa etária entre os 35 e os 44 anos. Seguem-se os participantes com idades compreendidas entre os 45 e os 54 anos, enquanto uma percentagem menor corresponde a EE com menos de 25 anos e com 55 anos ou mais.

Idade	Frequência (n)	Percentagem (%)
< 25	3	6
25 - 34	5	10
35 – 44	29	57
45- 54	11	22
> 55	2	4

Tabela 23 – Idade

Relativamente à formação académica dos participantes, observa-se que a maioria possui o Ensino Secundário, seguindo-se os participantes com Mestrado. A Licenciatura e o Ensino Básico são a habilitação com menor frequência.

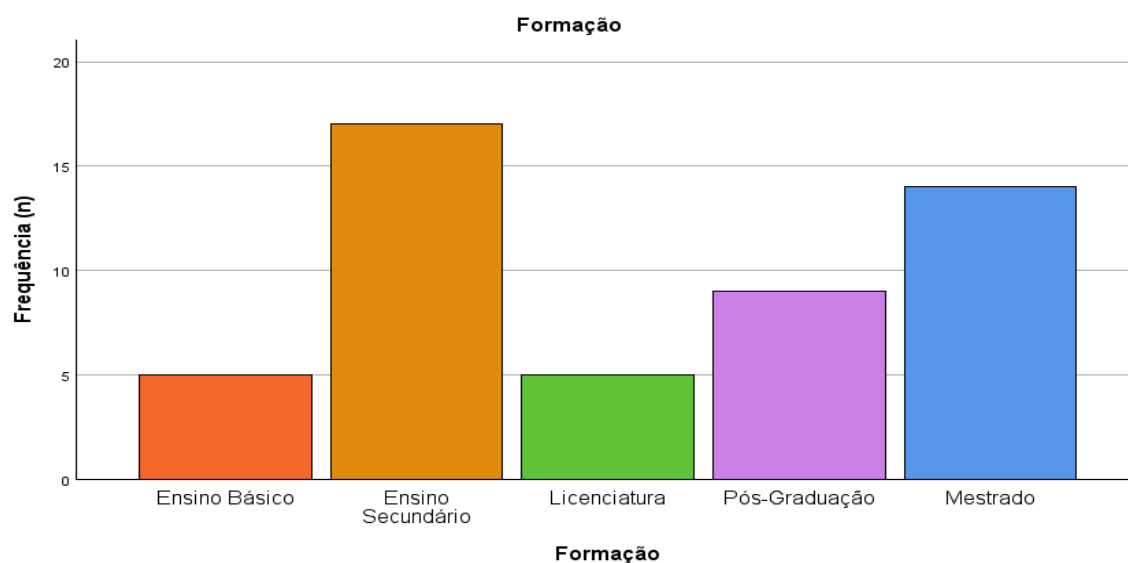


Gráfico 1 – Formação

Relativamente ao local de residência (Tabela 24), os participantes encontram-se distribuídos de forma igual sendo que 25 inquiridos residem no Distrito de Lisboa e 25 participantes na RAA.

Residência	Frequência (n)	Percentagem (%)
Lisboa	25	50
RAA	25	50

Tabela 24 –Residência

3.2. Relevância da EF para o Desenvolvimento Integral

Esta secção tem como objetivo analisar a perceção dos EE relativamente à importância da EF no desenvolvimento global das crianças.

Ao analisar a perceção dos EE relativamente ao contributo da EF para o desenvolvimento global das crianças, em função do distrito de residência, observa-se que a maioria dos participantes, independentemente do distrito, demonstra concordância com esta afirmação.

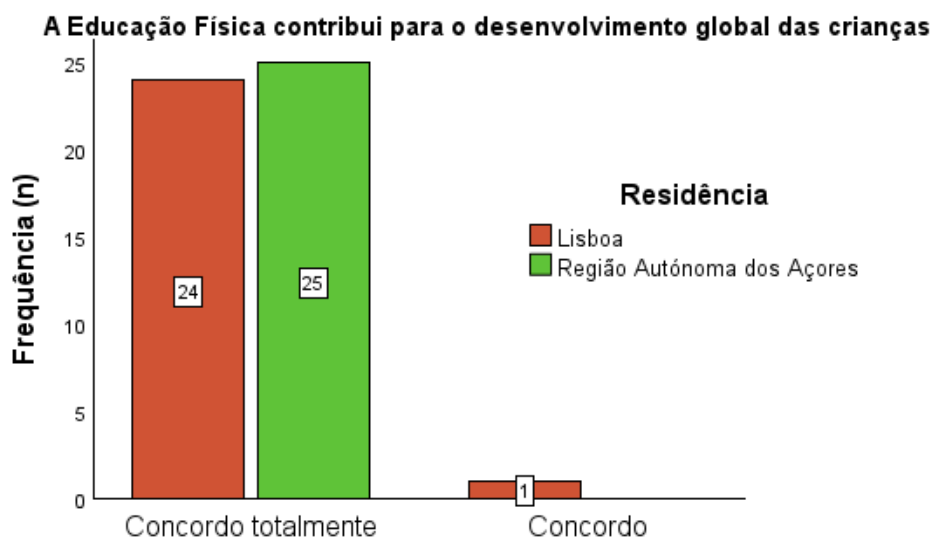


Gráfico 2 – Contribuição da EF no desenvolvimento da criança

A análise das respostas, ao gráfico 3 indica que os EE, independentemente do local de residência, tendem a reconhecer a importância da EF no contexto escolar.

Observa-se uma elevada concordância com a afirmação apresentada, sendo que a maioria dos participantes manifesta “concordo totalmente”.

Tanto no distrito de Lisboa como na RAA verifica-se uma perceção bastante positiva relativamente ao contributo da EF para o desenvolvimento global das crianças, não se observando diferenças significativas entre os dois contextos.

Este resultado sugere que a valorização da EF, ao nível do desenvolvimento integral das crianças, constitui uma perceção transversal aos EE, independentemente do contexto regional.

Esta homogeneidade pode ser explicada pelo facto de os benefícios da atividade física serem amplamente divulgados socialmente, não dependendo diretamente da forma como a disciplina é organizada no contexto escolar.

Assim, apesar das diferenças estruturais identificadas entre Portugal Continental e a RAA, os EE parecem partilhar uma visão comum sobre a importância da EF no desenvolvimento das crianças.

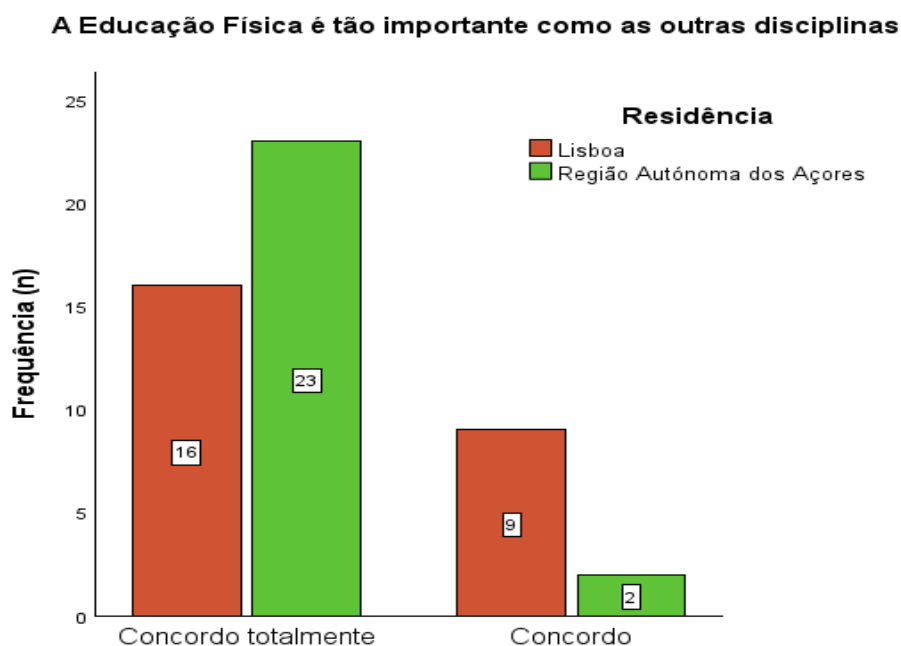


Gráfico 3 – Valorização da EF em relação às restantes disciplinas

A análise do gráfico 4 evidencia um elevado nível de concordância por parte dos EE relativamente à afirmação de que a prática regular de atividade física melhora o bem-estar geral das crianças.

Tanto no distrito de Lisboa como na RAA, a maioria dos participantes selecionou a opção “Concordo totalmente”, indicando uma perceção bastante positiva acerca dos benefícios da atividade física.

Observa-se ainda um número reduzido de respostas na opção “Concordo”, sendo esta ligeiramente mais expressiva na RAA. No entanto, não se registam respostas de discordância, o que demonstra uma concordância generalizada entre os participantes, independentemente do local de residência.

Estes resultados sugerem que os EE reconhecem amplamente o papel da atividade física na promoção do bem-estar e da saúde das crianças.

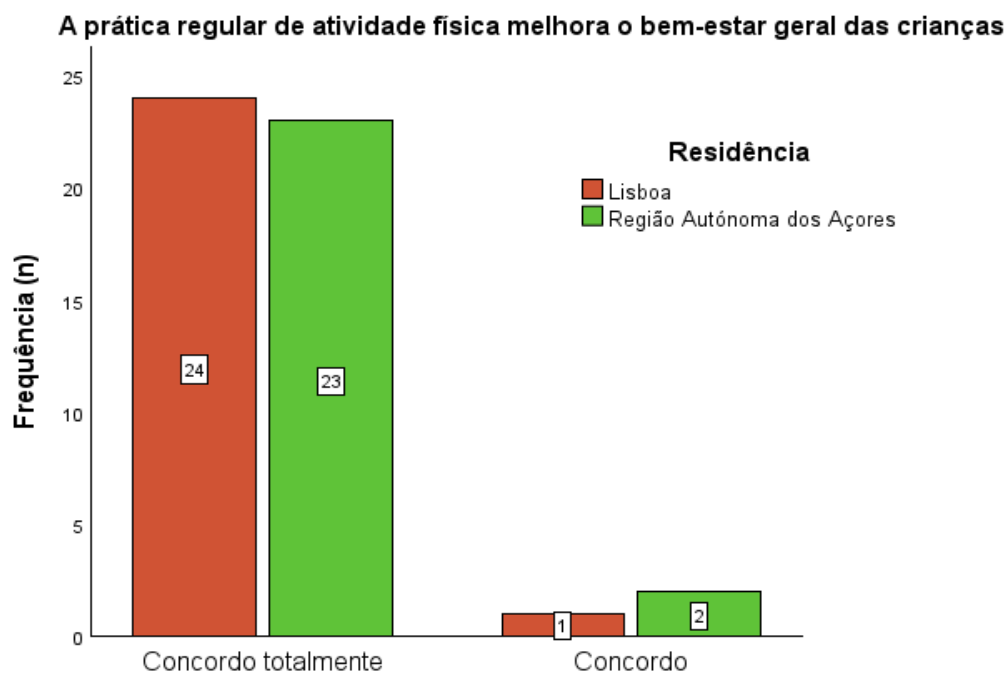


Gráfico 4 – Impacto da atividade física no bem-estar das crianças

A análise do gráfico 5, evidencia uma percepção bastante positiva dos EE relativamente ao contributo da EF para o desenvolvimento emocional e cognitivo dos alunos.

Tanto no distrito de Lisboa como na RAA, a maioria dos participantes selecionou a opção “Concordo totalmente”, indicando um elevado reconhecimento do papel desta disciplina no desenvolvimento integral das crianças.

Verifica-se que, em Lisboa, 21 participantes assinalaram “Concordo totalmente” e 4 “Concordo”, enquanto na RAA, 23 participantes escolheram “Concordo totalmente” e 2 “Concordo”.

Estes resultados demonstram uma tendência semelhante entre os dois locais de residência, revelando uma concordância generalizada entre os participantes. Assim, os dados sugerem que os EE reconhecem que a EF contribui não apenas para o desenvolvimento físico, mas também para o desenvolvimento emocional e cognitivo dos alunos.

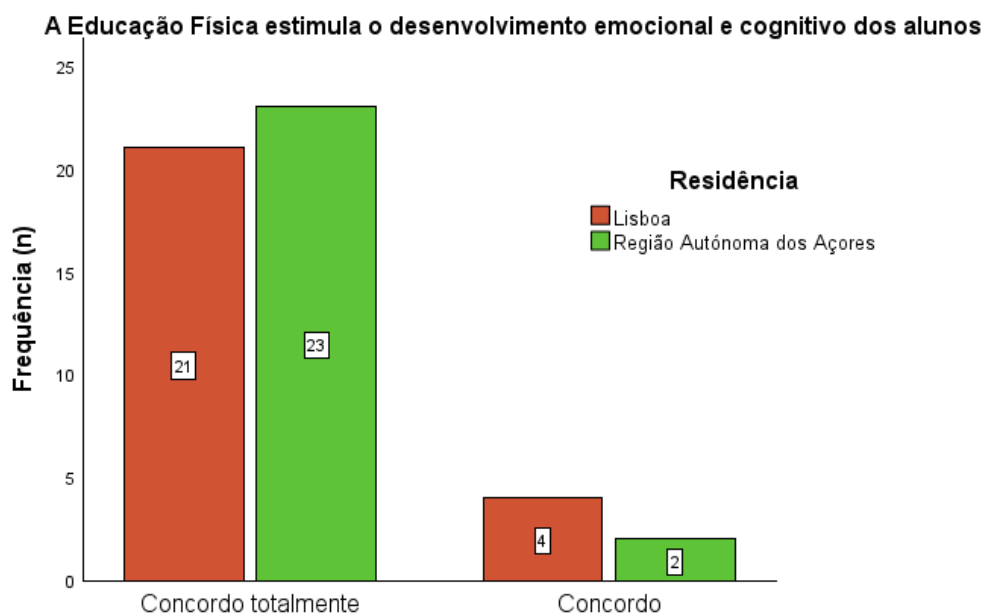


Gráfico 5 – Contributo da EF para o desenvolvimento emocional e cognitivo dos alunos

Em síntese, os resultados indicam que EE reconhecem a importância da EF para o desenvolvimento integral das crianças, destacando o seu contributo para o bem-estar, para o desenvolvimento físico e para dimensões emocionais e cognitivas.

Estes resultados estão em consonância com a literatura recente, que evidencia o papel da EF na promoção de estilos de vida ativos e no desenvolvimento global das crianças em contexto escolar (Costa et al., 2024; Neves et al., 2025).

Assim, torna-se fundamental continuar a valorizar esta área curricular no 1.º CEB, promovendo práticas educativas que estimulem a participação das crianças em atividades físicas regulares e contribuam para uma formação mais equilibrada.

3.3. Importância Geral da EF

Este tópico analisa a perceção dos EE relativamente à importância geral da EF no contexto escolar, procurando compreender em que medida esta área curricular é reconhecida como relevante para a formação e o desenvolvimento das crianças.

Relativamente à obrigatoriedade da EF em todos os anos de escolaridade, os dados do Gráfico 6 mostram uma percepção globalmente muito positiva em ambos os contextos. Em Lisboa, 17 participantes assinalaram a opção “Concordo totalmente”, 6 “Concordo” e 2 “Nem concordo nem discordo”. Na RAA, 22 participantes seleccionaram “Concordo totalmente” e 3 “Concordo”, não se registando respostas neutras ou discordantes.

Este resultado sugere que os EE valorizam claramente a presença contínua da EF ao longo do percurso escolar, sendo essa valorização ainda mais expressiva na RAA. A ausência de respostas neutras ou discordantes neste contexto pode indicar uma percepção mais consolidada do lugar da disciplina no currículo.

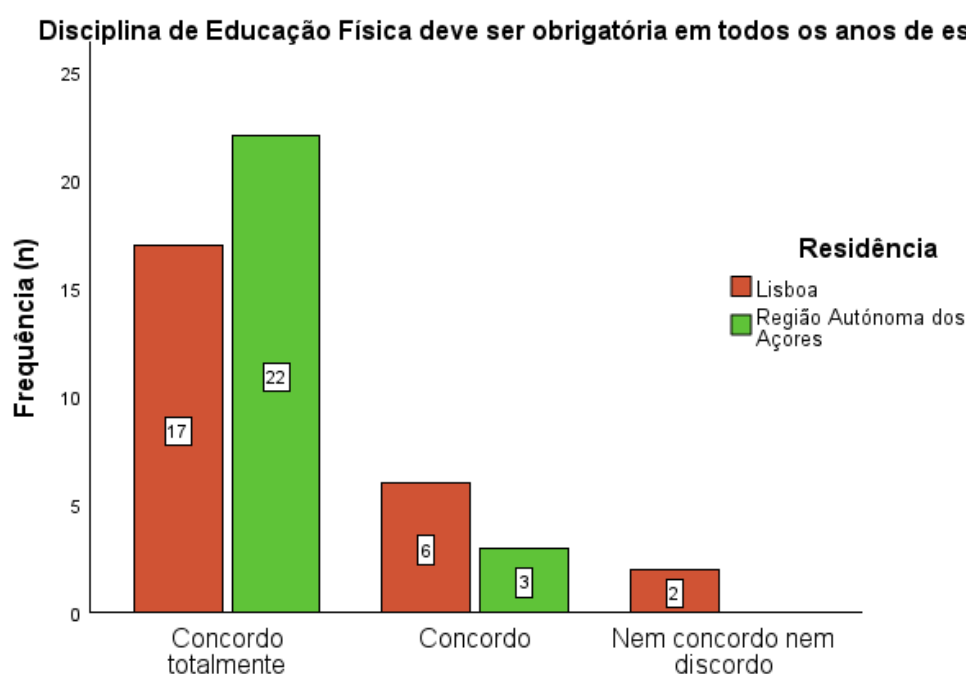


Gráfico 6 – Obrigatoriedade da EF em todos os anos de escolaridade

No que respeita à promoção de valores, o Gráfico 7 mostra igualmente uma percepção muito favorável. Em Lisboa, 22 participantes indicaram “Concordo totalmente”, 2 “Concordo” e apenas 1 manifestou discordância. Na RAA, 18 participantes seleccionaram “Concordo totalmente” e 7 “Concordo”, não se registando respostas de discordância.

Os dados indicam, assim, que os EE reconhecem na EF um contributo relevante para a formação pessoal e social dos alunos, nomeadamente ao nível da disciplina, do respeito e do esforço. Esta concordância alargada reforça a ideia de que a valorização da EF não se limita à dimensão motora, sendo também associada ao desenvolvimento de valores e atitudes.

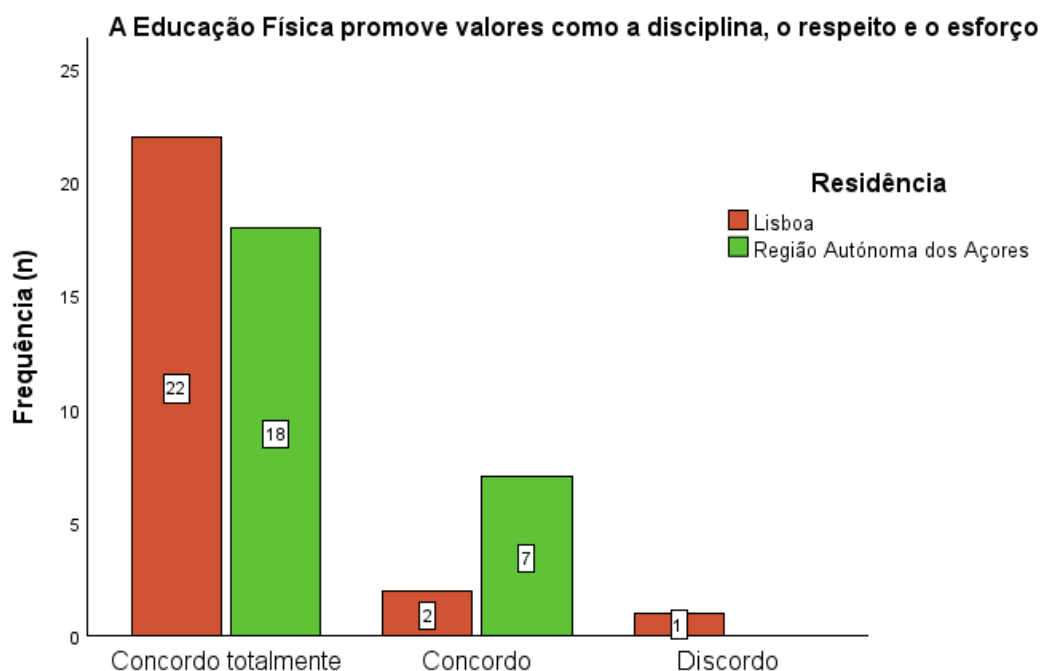


Gráfico 7 – EF na promoção de valores

Quanto ao tempo atualmente dedicado às aulas de EF, o Gráfico 8 revela percepções mais diferenciadas. Em Lisboa, observa-se uma distribuição mais equilibrada das respostas, com maior incidência nas opções “Concordo” e “Discordo”, coexistindo também respostas nas restantes categorias. Na RAA, predomina a discordância, com 11 participantes a selecionar “Discordo” e 1 “Discordo totalmente”.

Este resultado sugere que, embora os EE reconheçam a importância da disciplina, uma parte significativa considera insuficiente o tempo atualmente atribuído à EF. No caso da RAA, esta percepção poderá traduzir uma maior consciência da relevância da disciplina

e, conseqüentemente, uma expectativa mais elevada quanto à carga horária que lhe deveria ser dedicada. Em Lisboa, a maior dispersão das respostas poderá refletir uma percepção menos uniforme da forma como a disciplina é implementada.

No caso de Lisboa, a maior dispersão de respostas poderá refletir uma menor consistência na implementação da disciplina, o que dificulta uma percepção mais uniforme.

O tempo dedicado atualmente às aulas de Educação Física é suficiente para beneficiar o desenvolvimento das crianças

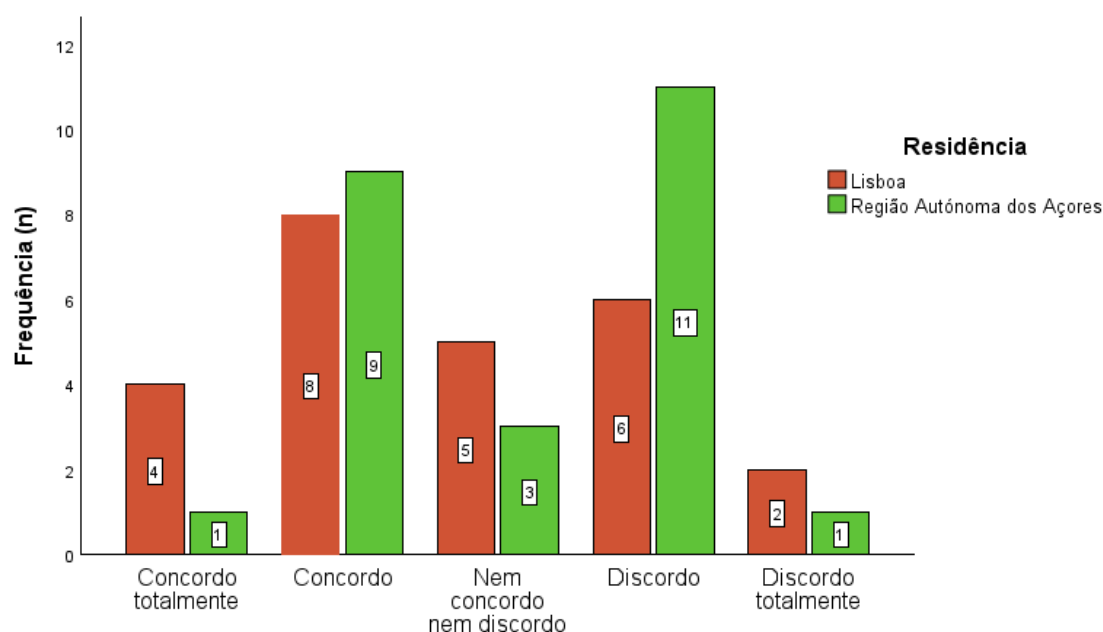


Gráfico 8 – Tempo dedicado às aulas de EF

Relativamente à inclusão da EF na avaliação curricular com o mesmo peso das restantes disciplinas, o Gráfico 9 mostra uma tendência global de concordância, mais acentuada na RAA. Neste contexto, predominam as respostas “Concordo” (14 participantes) e “Concordo totalmente” (11 participantes), não se registando respostas de discordância. Em Lisboa, também se observa concordância significativa, com 12 respostas em “Concordo” e 6 em “Concordo totalmente”, embora surjam igualmente 6 respostas de discordância e 1 resposta neutra.

Estes dados indicam que os EE tendem a atribuir à EF um lugar relevante no currículo escolar, reconhecendo a legitimidade da sua avaliação formal. A maior concordância observada na RAA pode relacionar-se com o estatuto mais estruturado da disciplina nesse contexto, enquanto, no continente, a presença de respostas de discordância poderá refletir uma percepção menos consolidada da EF enquanto área curricular central.

A Educação Física deve ser incluída na avaliação curricular com o mesmo peso das restantes disciplinas

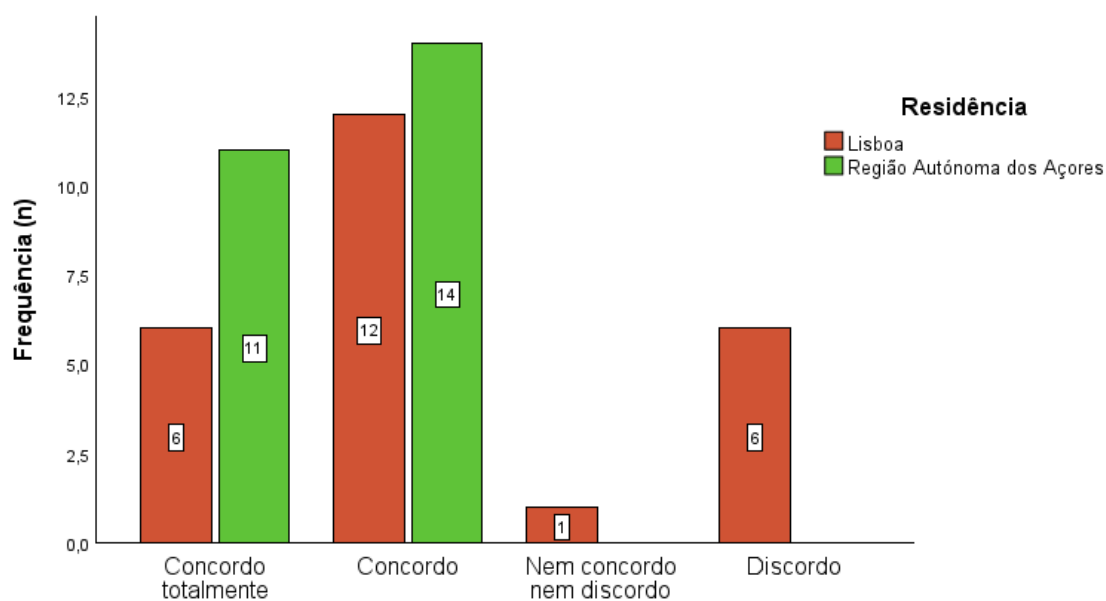


Gráfico 9 – Inclusão da EF na avaliação curricular

Em síntese, os resultados deste tópico mostram que os EE valorizam a EF enquanto componente importante do percurso escolar, reconhecendo a sua presença continuada, o seu contributo para a formação de valores e a relevância da sua integração curricular.

A principal reserva identificada prende-se com a percepção de insuficiência do tempo atualmente dedicado à disciplina. No seu conjunto, estes resultados estão em consonância com a literatura que destaca o papel da EF no desenvolvimento global das crianças e na promoção do bem-estar, da saúde e das competências sociais e emocionais

3.4. Impacto na Saúde

Este tópico analisa a percepção dos EE sobre o contributo da EF para diferentes dimensões da saúde das crianças, nomeadamente a prevenção da obesidade infantil, a melhoria da saúde física, a saúde mental e a qualidade do sono.

Relativamente à prevenção da obesidade infantil, os dados do Gráfico 10 mostram uma percepção globalmente favorável em ambos os contextos, não se observando diferenças significativas entre Lisboa e a RAA. A ausência de diferenças mais marcadas sugere que a associação entre atividade física e saúde é amplamente reconhecida pelos EE, independentemente do contexto de residência.

Este resultado indica que, no plano da saúde, a valorização da EF tende a ultrapassar as diferenças organizacionais entre contextos educativos. A elevada concordância observada parece refletir uma consciência social generalizada sobre os benefícios da atividade física para a prevenção de problemas de saúde nas crianças.

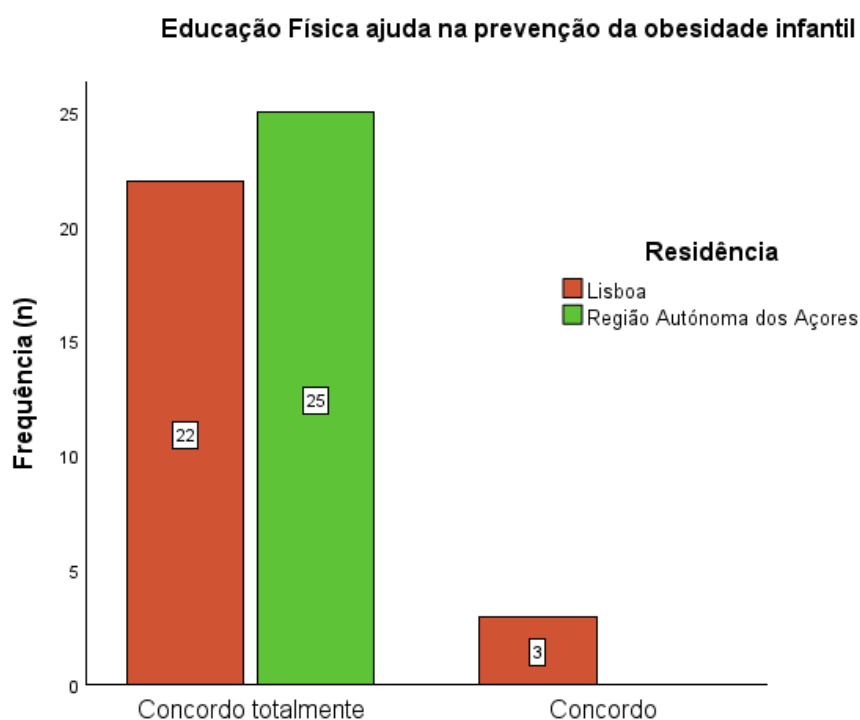


Gráfico 10 – EF na prevenção da obesidade infantil

No que respeita à melhoria da saúde física, o Gráfico 11 evidencia uma percepção muito positiva por parte dos EE. Em Lisboa, 21 participantes selecionaram “Concordo totalmente” e 4 “Concordo”, enquanto na RAA 22 participantes indicaram “Concordo totalmente” e 3 “Concordo”. Em ambos os contextos, predomina claramente a concordância total.

Os dados mostram, assim, que os EE reconhecem de forma consistente o contributo da atividade física escolar para a saúde física das crianças. A semelhança entre os dois contextos reforça a ideia de que este benefício é amplamente legitimado pelos participantes.

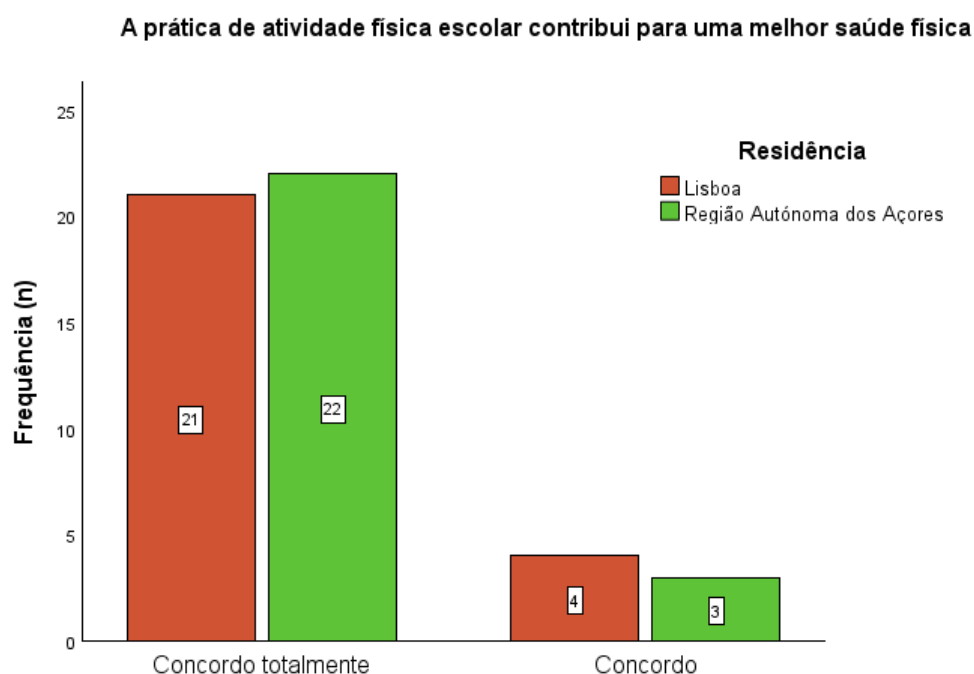


Gráfico 11 – Contributo da atividade física escolar na melhoria da saúde física das crianças

Quanto à influência da EF na saúde mental dos alunos, o Gráfico 12 revela também uma valorização muito expressiva. Em Lisboa, 19 participantes assinalaram “Concordo totalmente” e 6 “Concordo”, enquanto na RAA todos os participantes (25) selecionaram “Concordo totalmente”.

Este resultado sugere não apenas reconhecimento do contributo da EF para o bem-estar psicológico, mas também uma percepção particularmente forte desse impacto na RAA. A unanimidade observada neste contexto pode indiciar uma valorização mais consolidada da disciplina enquanto promotora de bem-estar global.

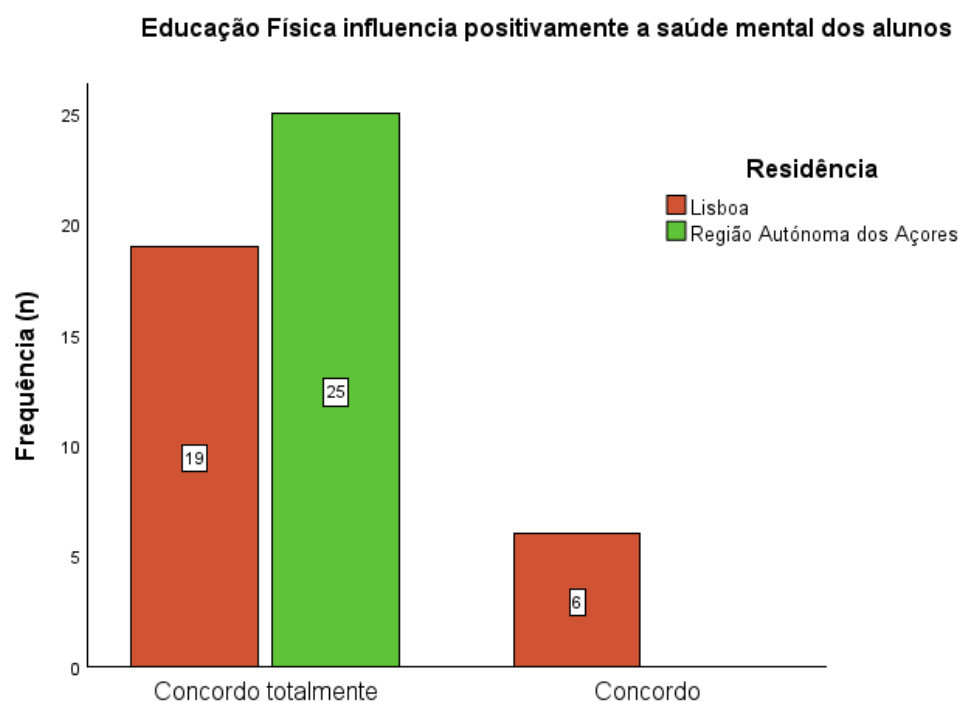


Gráfico 12 – Influência da EF na saúde mental dos alunos

Relativamente à qualidade do sono, o Gráfico 13 mostra igualmente uma percepção bastante positiva. Em Lisboa, 18 participantes selecionaram “Concordo totalmente” e 7 “Concordo”; na RAA, 22 participantes assinalaram “Concordo totalmente” e 3 “Concordo”. Em ambos os contextos, a concordância é clara e não se registam respostas de discordância.

Os dados indicam, portanto, que os EE associam a prática de atividade física a benefícios concretos no descanso e na recuperação das crianças. Também aqui se observa uma forte convergência entre os dois contextos analisados.

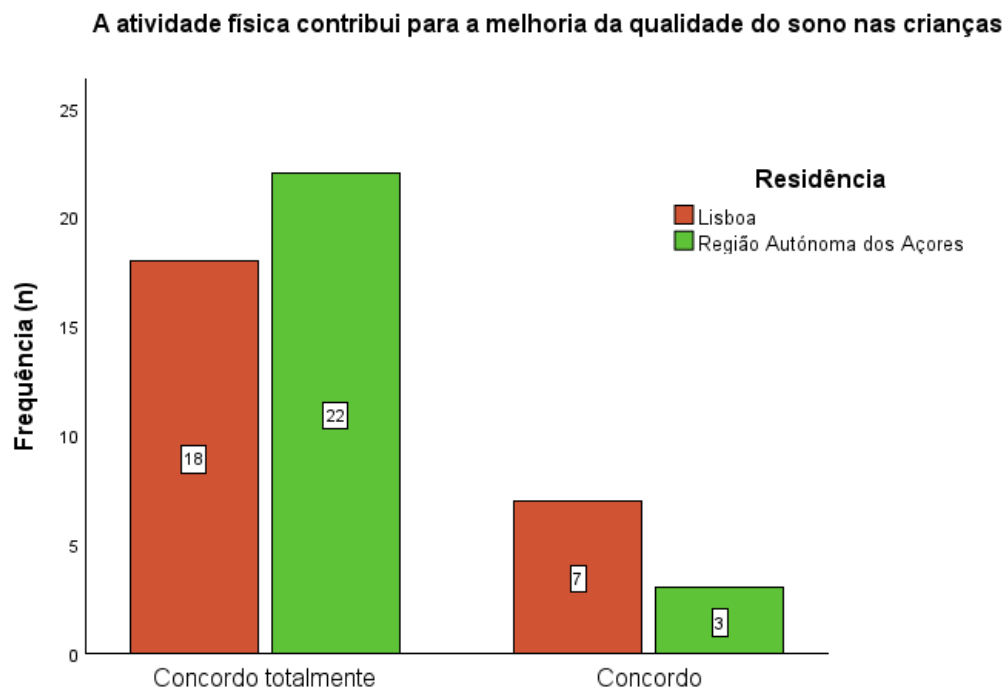


Gráfico 13 – Atividade física para a melhoria da qualidade do sono das crianças

Em síntese, os resultados desta dimensão mostram que os EE reconhecem amplamente o impacto positivo da EF na saúde das crianças. De forma global, a concordância é elevada relativamente ao papel da atividade física na prevenção da obesidade infantil, na melhoria da saúde física, no contributo para a saúde mental e na melhoria da qualidade do sono. Estes resultados articulam-se com a literatura mobilizada no trabalho, que enquadra a atividade física como um fator relevante na promoção da saúde e do bem-estar infantil.

3.5. Desenvolvimento Social

Este tópico analisa a perceção dos EE relativamente ao contributo da EF para o desenvolvimento social das crianças, procurando compreender de que forma esta disciplina promove competências como a cooperação, o respeito pelos outros, a aprendizagem de regras e a inclusão.

Relativamente à promoção da cooperação entre colegas, os dados do Gráfico 14 mostram uma percepção claramente positiva em ambos os contextos. Em Lisboa, 20 participantes assinalaram a opção “Concordo totalmente” e 5 “Concordo”, enquanto na RAA 22 participantes selecionaram “Concordo totalmente” e 3 “Concordo”. Em ambos os casos, verifica-se concordância total ou parcial por parte de todos os EE.

Este resultado sugere que os EE reconhecem a EF como um espaço particularmente relevante para o desenvolvimento de competências de cooperação e de trabalho em grupo. A forte convergência observada entre os dois contextos indica uma valorização transversal desta dimensão social da disciplina.

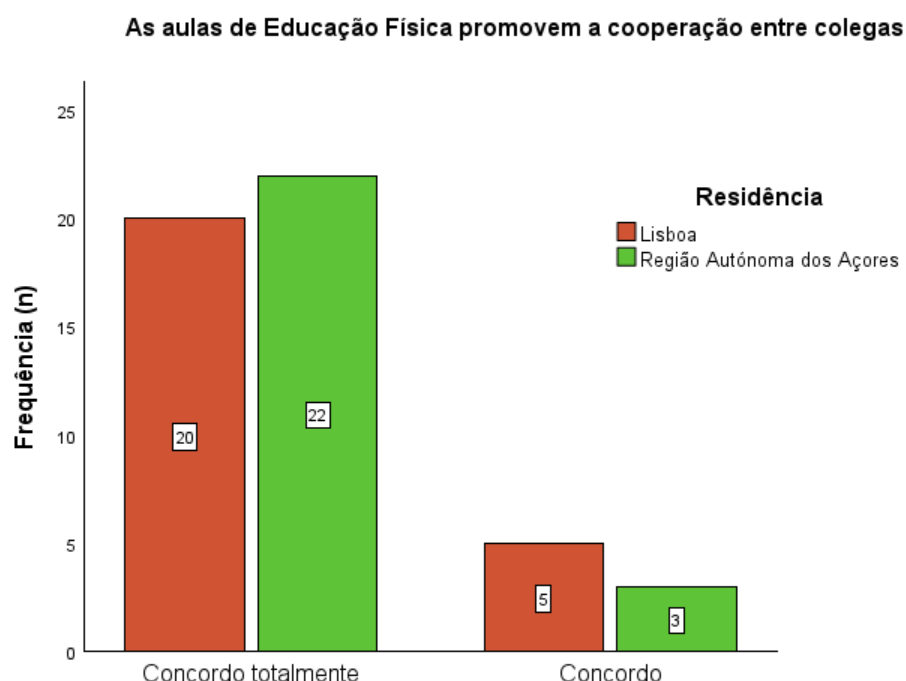


Gráfico 14 – Contributo das aulas de EF para a promoção da cooperação entre colegas

No que respeita à aprendizagem de regras e limites, o Gráfico 15 revela uma percepção igualmente consensual. Em ambos os contextos analisados, 18 participantes selecionaram “Concordo totalmente” e 7 “Concordo”, o que evidencia uma leitura praticamente idêntica entre Lisboa e a RAA.

Os dados mostram, assim, que a EF é percebida pelos EE como um contexto educativo importante para a interiorização de regras, limites e comportamentos socialmente adequados. A ausência de diferenças entre os dois contextos reforça a consistência desta percepção.

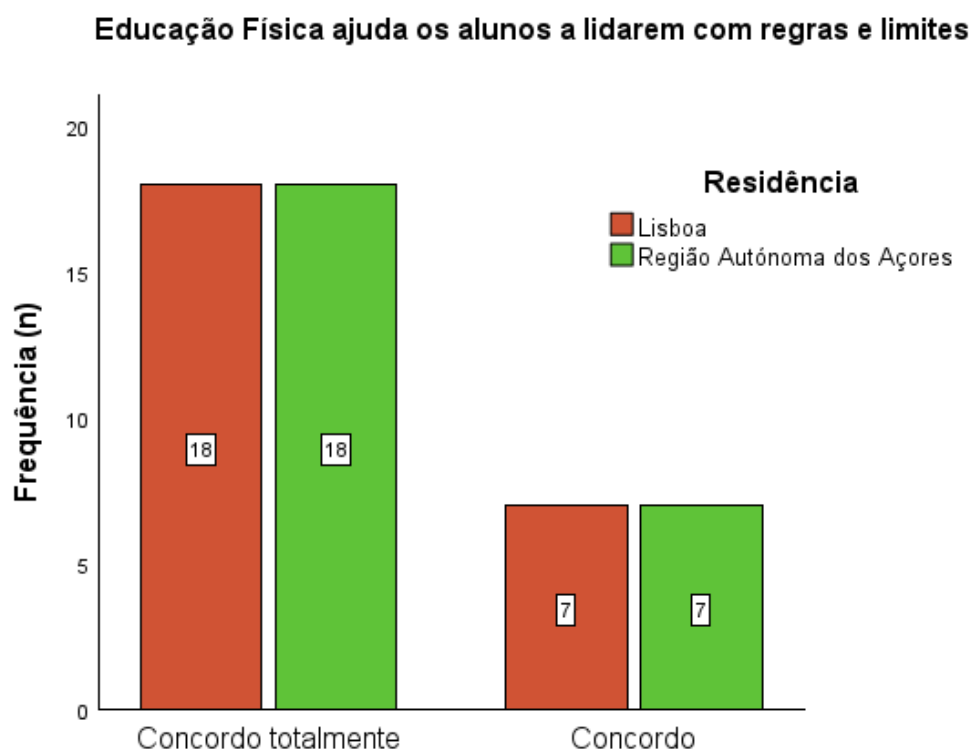


Gráfico 15 – Contributo da EF na aprendizagem de regras e limites

Quanto ao desenvolvimento de valores sociais, o Gráfico 16 mostra também uma tendência positiva. Em Lisboa, 15 participantes indicaram “Concordo totalmente” e 8 “Concordo”, registando-se ainda 2 respostas neutras. Na RAA, 12 participantes selecionaram “Concordo totalmente” e 12 “Concordo”, verificando-se apenas 1 resposta neutra.

Este resultado indica que os EE associam a EF e o desporto escolar ao desenvolvimento de atitudes de respeito, tolerância e convivência saudável. Embora subsistam algumas respostas neutras, a concordância predominante em ambos os contextos confirmam uma valorização clara da disciplina enquanto promotora de valores sociais.

As crianças tornam-se mais tolerantes e respeitadoras através do desporto escolar

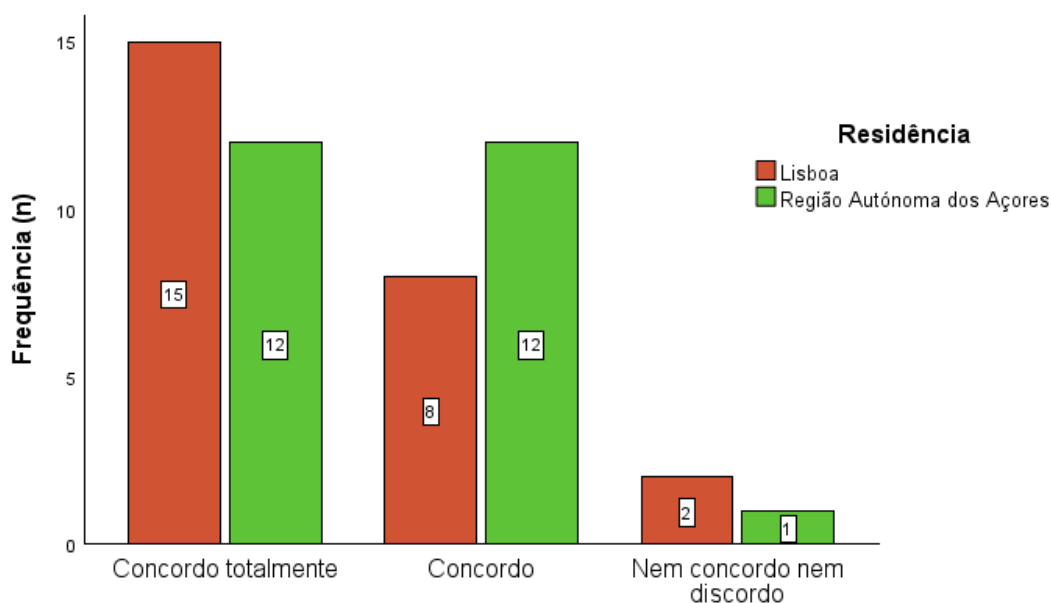


Gráfico 16 – EF e desenvolvimento de valores sociais

Relativamente à inclusão de alunos com diferentes capacidades, o Gráfico 17 evidencia uma perceção globalmente favorável, ainda que com alguma diferença entre contextos. Em Lisboa, 12 participantes responderam “Concordo totalmente” e 9 “Concordo”, registando-se ainda algumas respostas neutras e de discordância. Na RAA, 17 participantes seleccionaram “Concordo totalmente” e 8 “Concordo”, sem referência a respostas negativas.

Os dados sugerem, deste modo, que os EE reconhecem a EF como um espaço com potencial inclusivo, capaz de favorecer a participação e a integração de todos os alunos. A maior consistência das respostas na RAA poderá indicar uma perceção mais consolidada do papel da disciplina na promoção de práticas inclusivas, enquanto em Lisboa a presença de algumas reservas poderá refletir experiências menos homogéneas.

A Educação Física contribui para a inclusão de alunos com diferentes capacidades

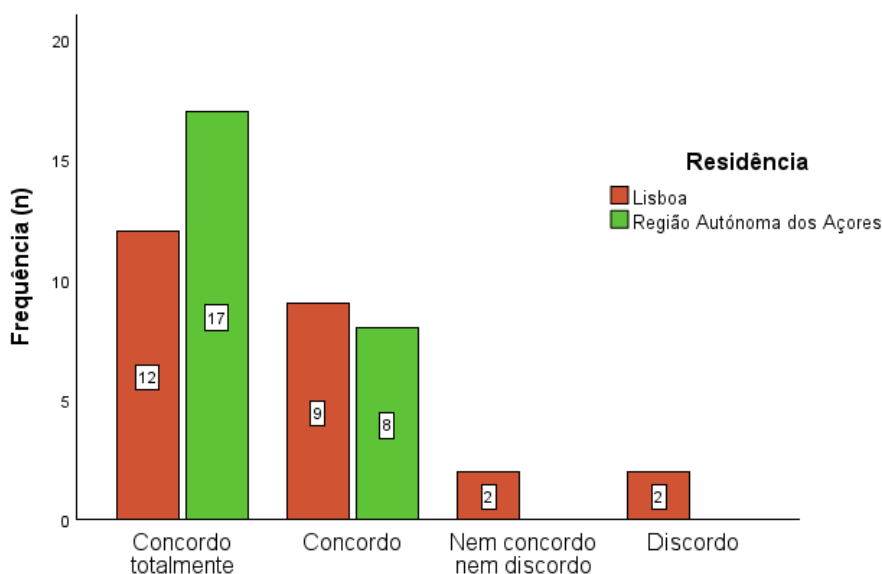


Gráfico 17 – EF e inclusão de alunos

Em síntese, os resultados desta dimensão mostram que os EE atribuem à EF um contributo muito positivo no desenvolvimento social das crianças. A disciplina é associada à promoção da cooperação entre colegas, à aprendizagem de regras e limites, ao desenvolvimento de atitudes de respeito e tolerância e à inclusão de alunos com diferentes capacidades.

Esta leitura está em consonância com a literatura mobilizada no trabalho, que destaca o papel das atividades físicas e desportivas no desenvolvimento de competências sociais e emocionais, bem como na promoção da cooperação e da inclusão em contexto escolar.

3.6. Impacto no Desempenho Escolar

Este tópico analisa a perceção dos EE relativamente ao impacto da EF no desempenho escolar das crianças, procurando compreender de que forma a prática de atividade física pode contribuir para a concentração, o rendimento académico, o desenvolvimento cognitivo e a assiduidade dos alunos.

Relativamente à concentração nas aulas teóricas, os dados do Gráfico 18 mostram uma perceção globalmente positiva em ambos os contextos. Na RAA, observa-se uma predominância clara da resposta **“Concordo totalmente”** (19 participantes), enquanto em Lisboa as respostas se distribuem sobretudo entre **“Concordo”** (12 participantes) e **“Concordo totalmente”** (8 participantes). Em ambas as regiões registaram-se ainda 5 respostas na opção **“Nem concordo nem discordo”**.

Este resultado sugere que os EE reconhecem, de forma consistente, o contributo da atividade física para a melhoria da concentração dos alunos, embora subsistam algumas posições mais neutras. A maior incidência de concordância total na RAA poderá traduzir uma perceção mais forte do impacto da EF no funcionamento académico quotidiano.

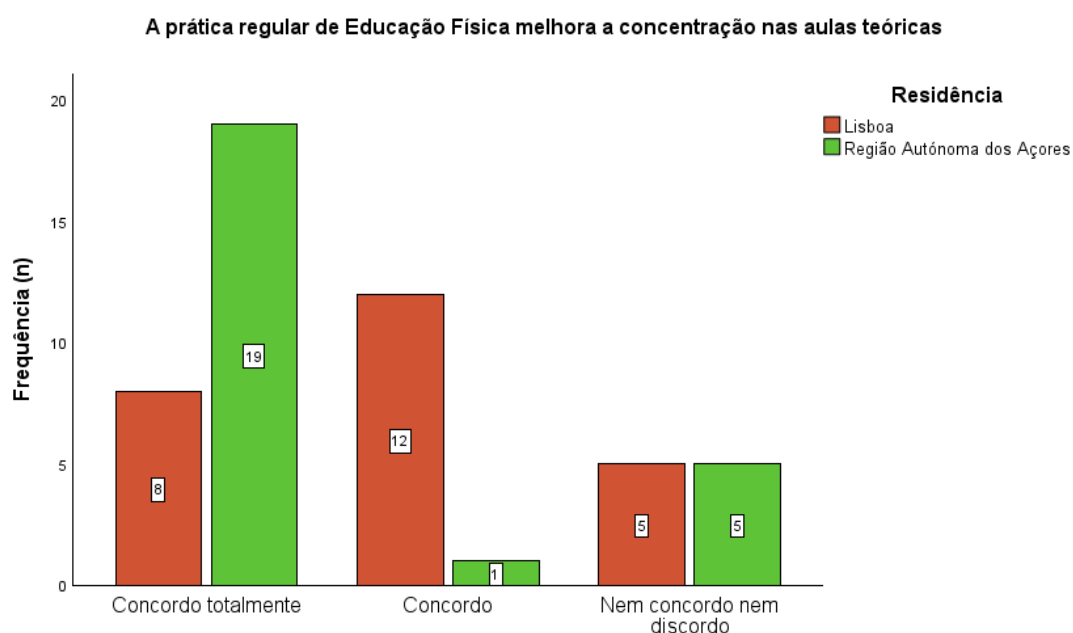


Gráfico 18 – EF e melhoria da concentração nas aulas

No que respeita aos resultados escolares, o Gráfico 19 revela igualmente uma perceção favorável, ainda que menos consensual. Em Lisboa, as respostas concentram-se sobretudo em **“Concordo”** (12 participantes) e **“Concordo totalmente”** (9 participantes), com algumas respostas neutras. Na RAA, 11 participantes assinalaram **“Concordo totalmente”** e 4 **“Concordo”**, mas registaram-se também 9 respostas em **“Nem concordo nem discordo”** e 1 resposta de **“Discordo”**.

Os dados indicam, assim, que os EE tendem a reconhecer uma relação positiva entre atividade física e desempenho escolar, embora esta associação surja com maior prudência do que noutras dimensões analisadas. A presença de respostas neutras, sobretudo na RAA, sugere que os participantes reconhecem potenciais benefícios, mas nem sempre estabelecem uma relação direta entre EF e melhores resultados académicos.

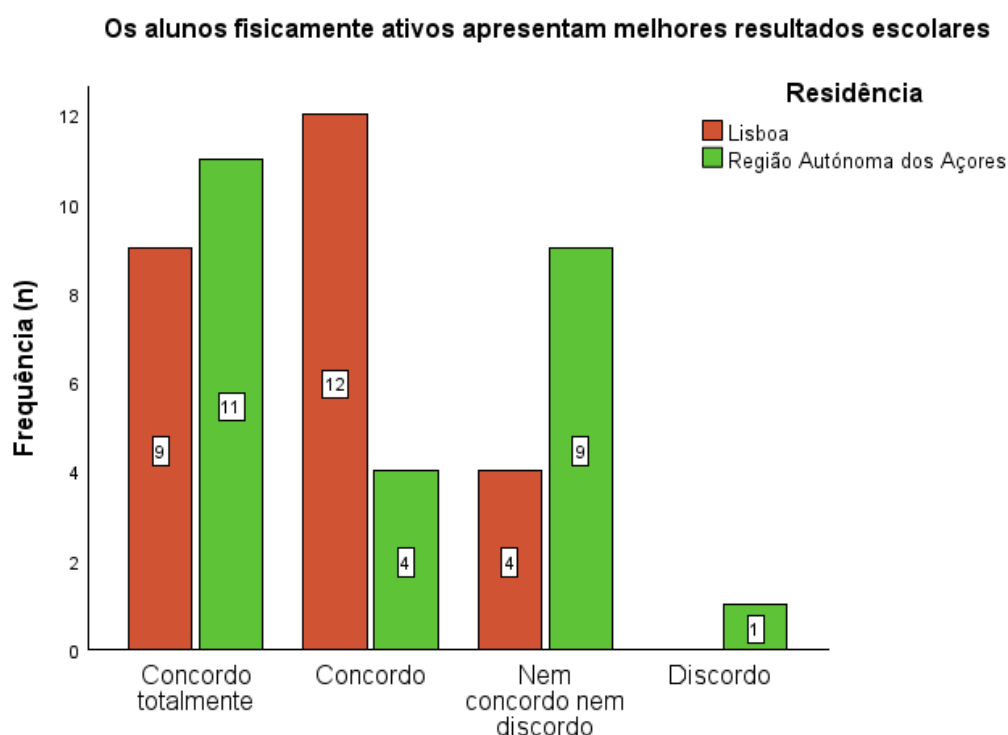


Gráfico 19 – Atividade física e resultados escolares

Quanto ao desenvolvimento das funções cognitivas, o Gráfico 20 mostra uma perceção muito positiva em ambos os contextos. Em Lisboa, 16 participantes selecionaram **“Concordo totalmente”** e 8 **“Concordo”**, tendo apenas 1 optado por **“Nem concordo nem discordo”**. Na RAA, 17 participantes assinalaram **“Concordo totalmente”** e 8 **“Concordo”**, não se registando respostas de discordância.

Este resultado revela uma valorização clara da atividade física enquanto fator associado ao desenvolvimento cognitivo das crianças. A forte convergência entre Lisboa e a RAA reforça a ideia de que os EE reconhecem na EF um contributo relevante para capacidades ligadas à aprendizagem, como a atenção, a memória e o processamento cognitivo.

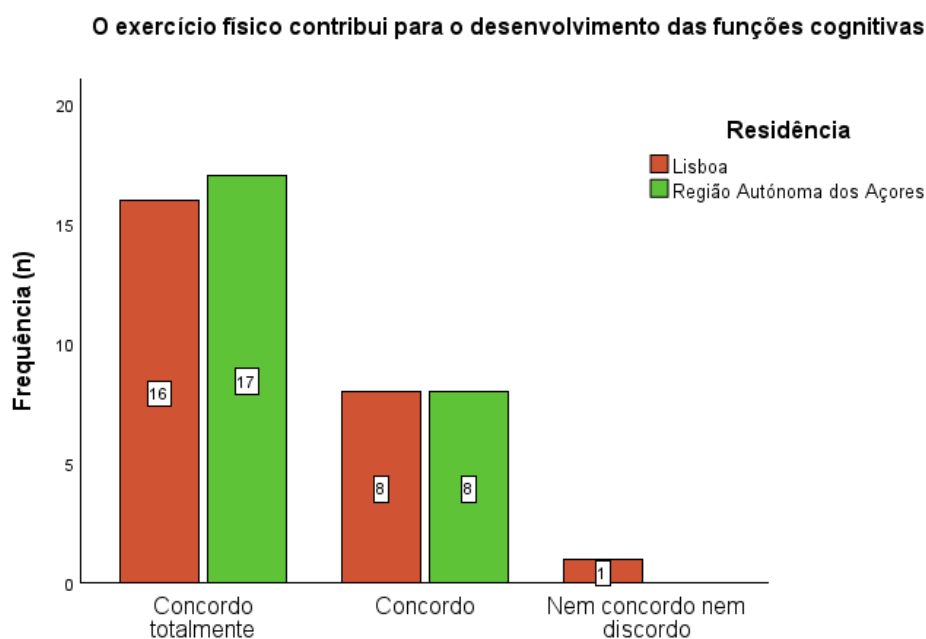


Gráfico 20 – Exercício físico e desenvolvimento cognitivo

Relativamente à redução do absentismo escolar, o Gráfico 21 mostra uma tendência de concordância, embora com maior diversidade de respostas. Em Lisboa, as respostas distribuem-se sobretudo entre **“Concordo”** (13 participantes) e **“Concordo totalmente”** (12 participantes), revelando uma perceção favorável. Na RAA, 13 participantes assinalaram **“Concordo totalmente”**, 3 **“Concordo”**, 8 **“Nem concordo nem discordo”** e 1 **“Discordo”**.

Estes dados sugerem que os EE tendem a associar a participação em atividades físicas a efeitos positivos na assiduidade escolar, embora esta relação seja percecionada de forma menos consensual do que a concentração ou o desenvolvimento cognitivo. A maior dispersão de respostas na RAA indica alguma reserva quanto à força desta associação.

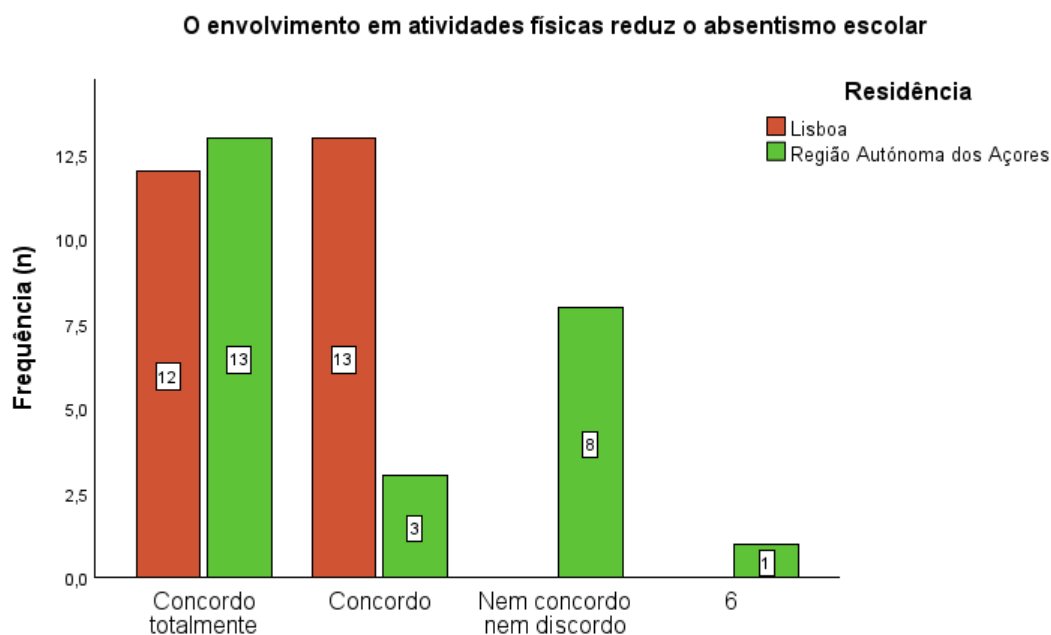


Gráfico 21 – Atividade física e redução do absentismo escolar

Em síntese, os resultados deste tópico mostram que os EE reconhecem uma relação globalmente positiva entre a prática de atividade física e o desempenho escolar das crianças. O impacto mais claramente valorizado incide na melhoria da concentração e no desenvolvimento das funções cognitivas, enquanto a relação com os resultados escolares e com a redução do absentismo surge de forma mais moderada e com maior presença de respostas neutras.

Estes resultados articulam-se com a literatura mobilizada no trabalho, que associa a atividade física em idade escolar a melhorias na atenção, na memória e noutras funções cognitivas relevantes para a aprendizagem.

3.7. Promoção de Hábitos de Vida Saudável

Este tópico analisa a perceção dos EE relativamente ao contributo da EF para a promoção de hábitos de vida saudável, procurando compreender em que medida esta disciplina incentiva comportamentos ativos, favorece a continuidade da prática física fora da escola, desperta o interesse por modalidades desportivas e contribui para uma maior consciência sobre a alimentação saudável.

Relativamente à promoção de estilos de vida saudáveis, os dados do Gráfico 22 mostram uma percepção globalmente positiva em ambos os contextos. Em Lisboa, 16 participantes indicaram “Concordo totalmente” e 6 “Concordo”, registando-se ainda algumas respostas neutras. Na RAA, 21 participantes selecionaram “Concordo totalmente” e 4 “Concordo”. Estes resultados evidenciam uma valorização clara da EF enquanto promotora de comportamentos mais saudáveis, sendo essa percepção mais expressiva na RAA.

Este resultado sugere que os EE associam a disciplina não apenas à prática motora, mas também à construção de rotinas e atitudes favoráveis à saúde. A maior concordância observada na RAA poderá indicar uma percepção mais consolidada do papel formativo da EF nesse contexto.

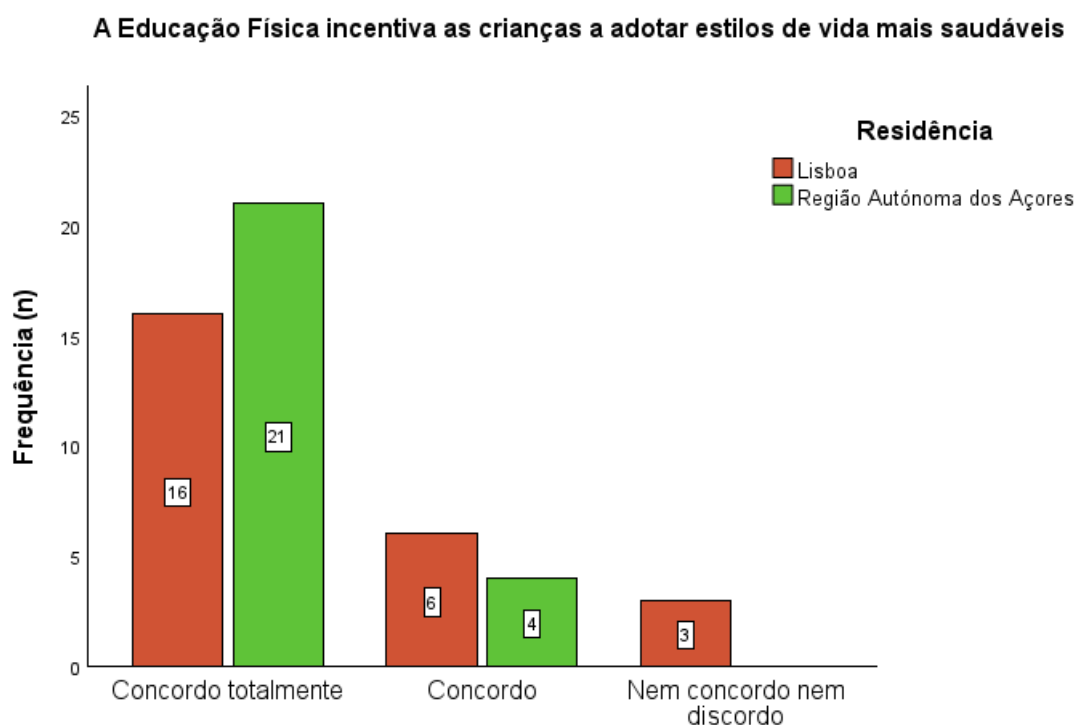


Gráfico 22 – EF e promoção de estilos de vida saudáveis

No que respeita à continuidade da atividade física fora da escola, os dados do Gráfico 23 mostram igualmente uma tendência positiva. Na RAA, predominam as respostas “Concordo totalmente” (19 participantes) e “Concordo” (5 participantes), enquanto em Lisboa as respostas se distribuem sobretudo entre “Concordo” (11

participantes) e “Concordo totalmente” (8 participantes), surgindo ainda 5 respostas neutras e 1 resposta de discordância.

Os dados indicam, assim, que os EE tendem a reconhecer que a prática de atividade física em contexto escolar pode prolongar-se para além da escola. Ainda assim, a presença de respostas neutras e de uma resposta negativa em Lisboa sugere uma perceção menos homogénea quanto à capacidade da EF para gerar continuidade comportamental fora do espaço escolar.

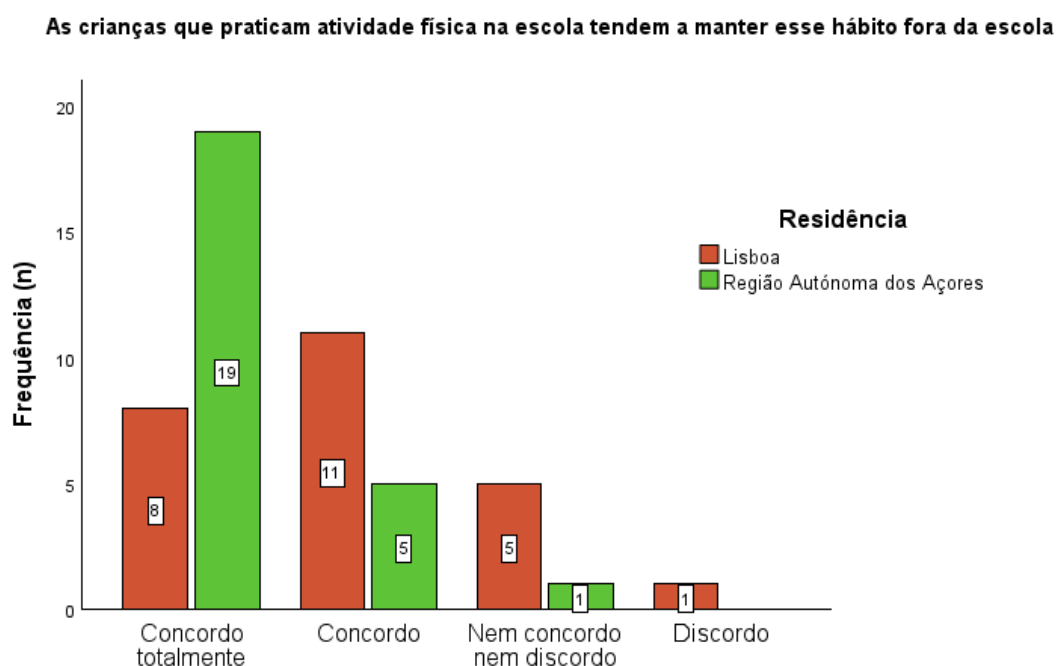


Gráfico 23 – Continuidade da atividade física fora da escola

Quanto ao interesse por modalidades desportivas, o Gráfico 24 revela uma perceção claramente favorável em ambos os contextos. Na RAA, 19 participantes assinalaram “Concordo totalmente” e 5 “Concordo”, enquanto em Lisboa as respostas se distribuíram sobretudo entre “Concordo” (11 participantes) e “Concordo totalmente” (9 participantes), registando-se ainda 5 respostas neutras.

De forma geral, os EE reconhecem que a EF pode despertar o interesse dos alunos por diferentes modalidades desportivas.

Este resultado sugere que a disciplina é percecionada como um espaço de descoberta e de ampliação das experiências motoras das crianças. A maior concordância observada na RAA poderá relacionar-se com uma presença mais estruturada da EF no currículo, enquanto, em Lisboa, a existência de respostas mais neutras poderá refletir uma experiência menos consistente da disciplina.

A Educação Física desperta o interesse dos alunos por modalidades desportivas variadas.

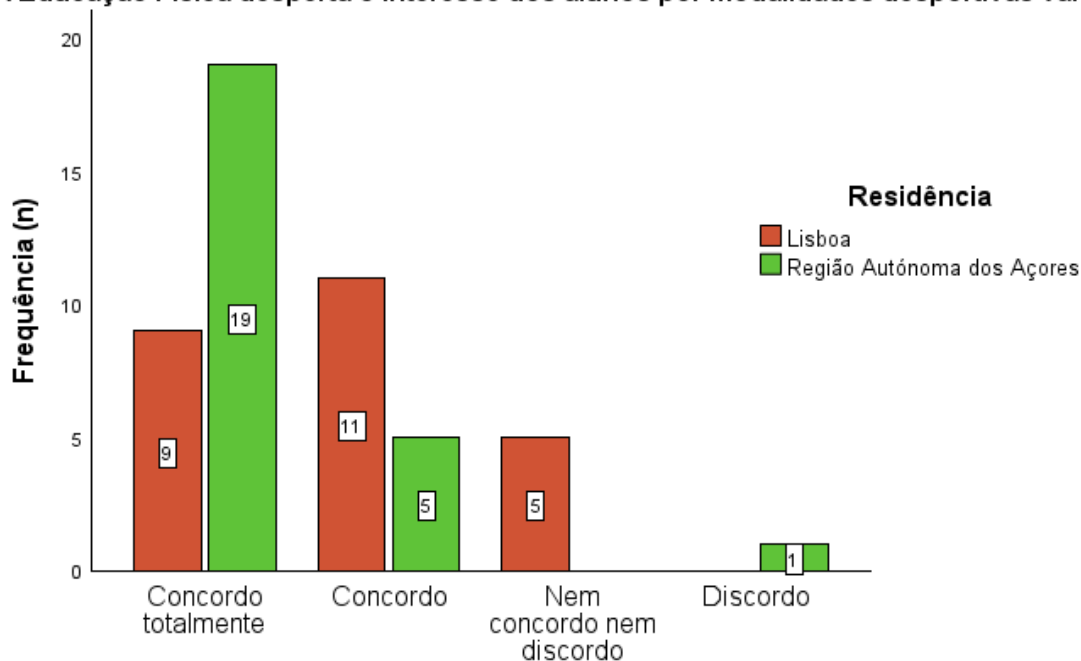


Gráfico 24 – EF e interesse por modalidades desportivas

Relativamente à compreensão da importância da alimentação saudável, o Gráfico 25 mostra também uma perceção positiva. Na RAA, predominam as respostas “Concordo totalmente” (14 participantes) e “Concordo” (10 participantes), enquanto em Lisboa se registam 10 respostas em “Concordo totalmente” e 7 em “Concordo”, surgindo ainda 7 respostas neutras e 1 resposta de discordância.

Os dados indicam, portanto, que os EE reconhecem na EF um contributo relevante para a sensibilização das crianças para hábitos alimentares mais saudáveis, embora esta associação surja com menor consenso em Lisboa. A presença de respostas neutras sugere que esta dimensão poderá ser menos visível ou menos diretamente associada à disciplina por alguns participantes.

As aulas de Educação Física ajudam os alunos a compreenderem a importância da alimentação saudável.

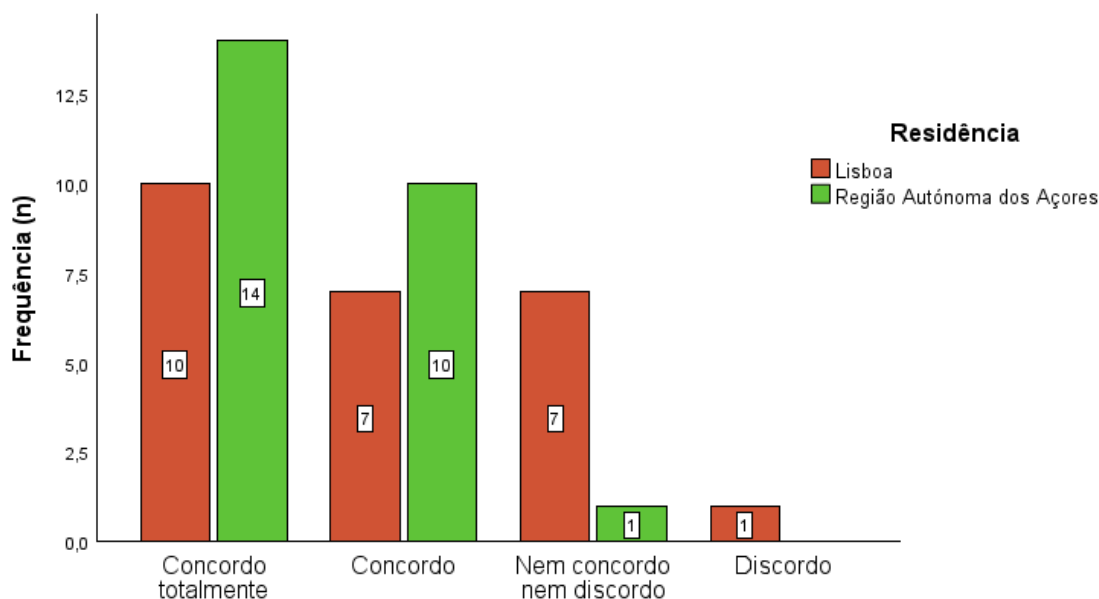


Gráfico 25 – EF e compreensão da alimentação saudável

Em síntese, os resultados deste tópico mostram que os EE reconhecem amplamente o contributo da EF na promoção de hábitos de vida saudável entre as crianças. A disciplina é associada à adoção de estilos de vida mais saudáveis, à continuidade da prática física fora da escola, ao despertar do interesse por modalidades desportivas e à valorização da alimentação saudável. Estes resultados articulam-se com a literatura mobilizada no trabalho, que destaca o papel do contexto escolar na promoção de comportamentos ativos e na consolidação de hábitos saudáveis ao longo da vida.

3.8. Ligação Família – Escola

Este tópico analisa a perceção dos EE relativamente à articulação entre a família e a escola no contexto da EF, procurando compreender o grau de conhecimento que têm sobre o trabalho desenvolvido nesta disciplina, a importância atribuída à comunicação escola-família e a valorização da lecionação por professores especializados.

Relativamente ao conhecimento sobre o que é trabalhado nas aulas de EF, os dados do Gráfico 26 mostram que a maioria dos EE, tanto em Lisboa como na RAA, refere não ter essa informação. Em Lisboa, 18 participantes responderam “Não” e 7 “Sim”, enquanto na RAA 17 participantes responderam “Não” e 8 “Sim”.

Este resultado evidencia uma fragilidade na comunicação entre a escola e a família no que respeita à EF. A ausência de conhecimento direto sobre os conteúdos e objetivos da disciplina poderá limitar a sua valorização por parte dos EE, uma vez que estes não acompanham de forma clara as aprendizagens desenvolvidas. O facto de esta tendência surgir de forma semelhante nos dois contextos sugere que se trata de uma limitação transversal, e não de uma característica específica de um dos modelos organizacionais.

Entre os EE que afirmaram ter conhecimento sobre o que é trabalhado nas aulas de EF, verificou-se que essa informação é obtida sobretudo através dos próprios alunos. Alguns participantes referiram ainda os professores e a consulta dos sumários nas plataformas escolares como fontes adicionais de informação.

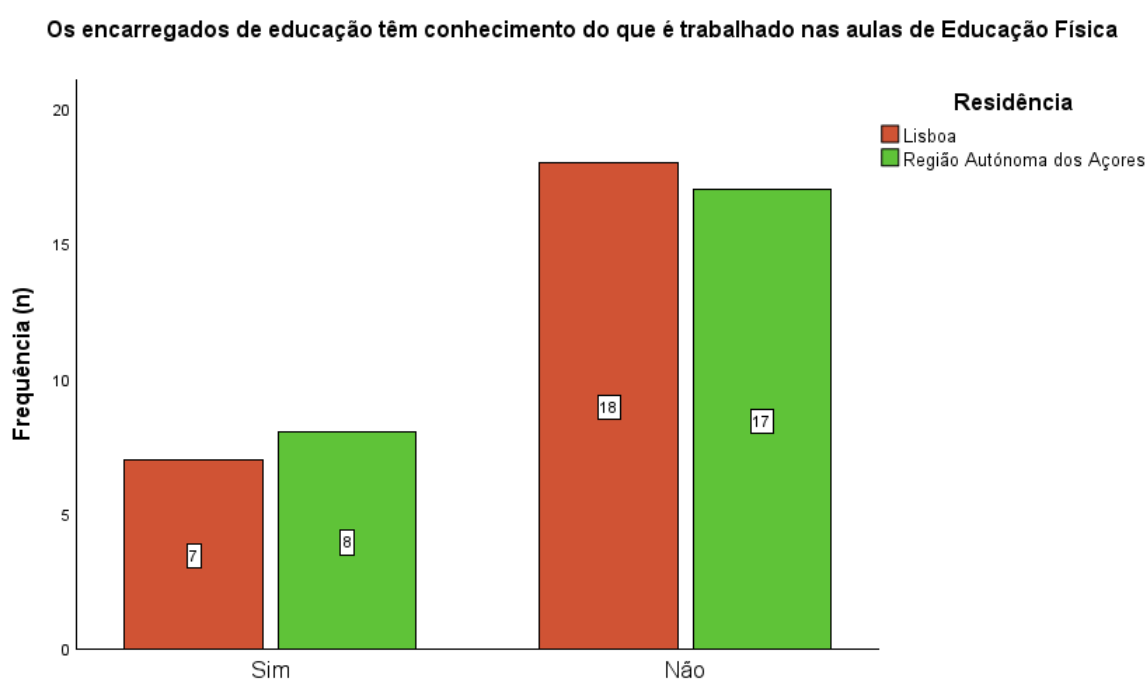


Gráfico 26 – Conhecimento dos EE sobre as aulas de EF

No que respeita à comunicação regular da escola com as famílias sobre os conteúdos e objetivos da EF, os dados do Gráfico 27 mostram uma tendência global de concordância em ambos os contextos. Na RAA, predominam as respostas “Concordo” (12 participantes) e “Concordo totalmente” (9 participantes), registando-se ainda 4 respostas neutras. De forma global, os resultados indicam que os EE valorizam a comunicação entre a escola e a família relativamente ao trabalho desenvolvido nas aulas de EF.

Este resultado sugere que, apesar de muitos EE não conhecerem detalhadamente o que é desenvolvido nas aulas, reconhecem a importância de a escola comunicar de forma mais regular sobre esta disciplina. Tal perceção reforça a necessidade de consolidar canais de informação e colaboração, tornando a EF mais visível no diálogo entre a escola e as famílias.

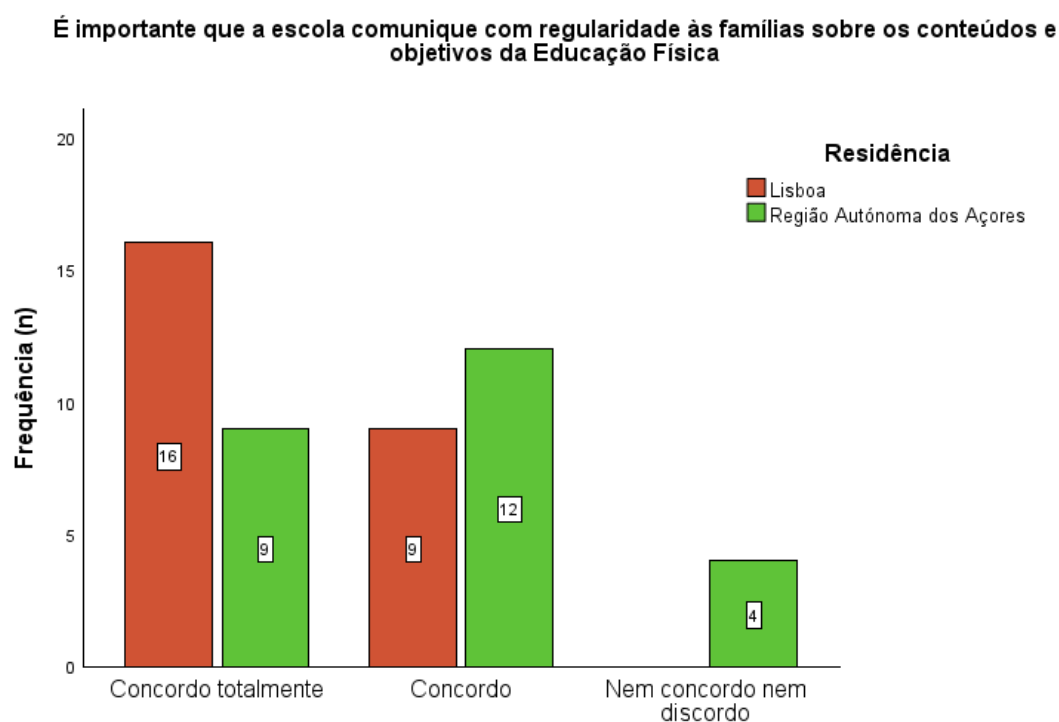


Gráfico 27 – Comunicação Escola–Família na EF

Relativamente à importância de a EF ser lecionada por professores especializados, os dados do Gráfico 28 mostram um consenso total entre os participantes. Tanto em Lisboa como na RAA, os 25 EE de cada contexto responderam “Sim” a esta questão.

As justificações apresentadas pelos EE reforçam esse consenso. De forma geral, os participantes referem que a EF exige conhecimentos técnicos e pedagógicos específicos, sendo importante que o docente detenha formação adequada para garantir um ensino correto e seguro.

Entre os argumentos mais referidos destacam-se o domínio do desenvolvimento motor, da coordenação, das técnicas desportivas e da prevenção de lesões. Alguns EE salientam ainda a maior capacidade dos professores especializados para motivar os alunos, adaptar as atividades às diferentes capacidades físicas e promover um desenvolvimento mais equilibrado. Outros referem que a especialização docente aumenta a confiança das famílias relativamente à qualidade e à segurança das aulas.

Estes resultados indicam que os EE reconhecem a complexidade pedagógica da EF e associam a qualidade do ensino da disciplina à presença de profissionais com formação específica. Este dado ganha particular relevância quando articulado com os resultados anteriores: embora muitos EE não conheçam em detalhe o que é trabalhado nas aulas, valorizam claramente a qualidade da intervenção docente e a necessidade de maior articulação com a escola.

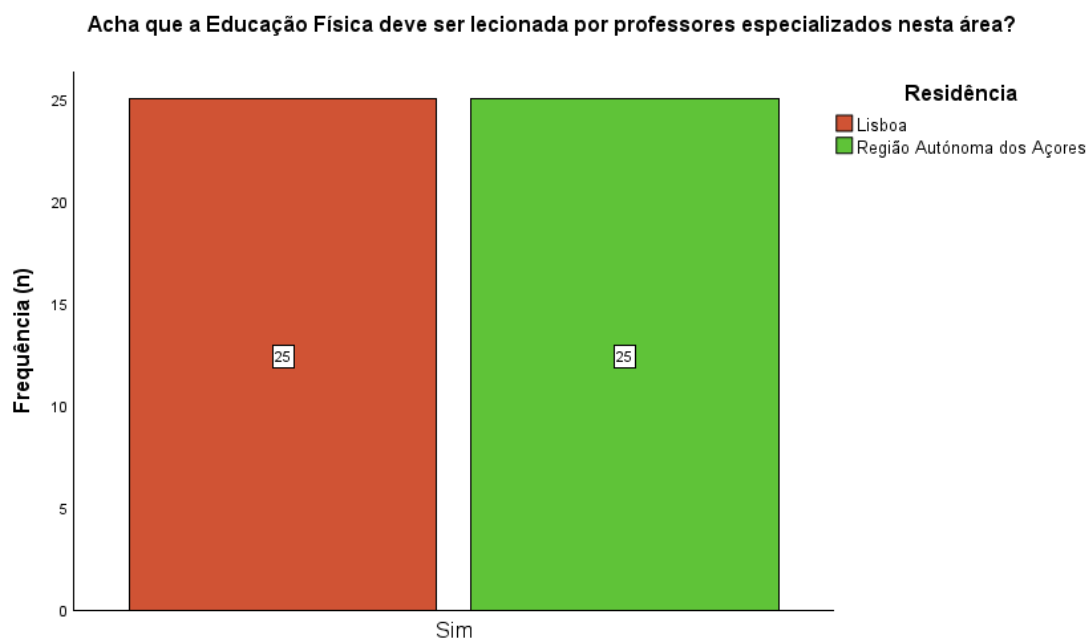


Gráfico 28 – Importância de professores especializados em EF

Em síntese, os resultados deste tópico mostram que a relação entre família e escola, no âmbito da EF, é reconhecida como importante pelos EE, mas ainda marcada por limitações ao nível da informação e da comunicação. Apesar de a maioria dos participantes afirmar não conhecer detalhadamente o que é trabalhado nas aulas, existe uma valorização clara da comunicação regular da escola com as famílias e um consenso total quanto à importância de a disciplina ser lecionada por professores especializados.

Estes resultados articulam-se com a literatura mobilizada no trabalho, que destaca o papel da articulação escola-família na valorização da atividade física, no reforço do envolvimento parental e na promoção de estilos de vida mais ativos e saudáveis entre as crianças.

Os resultados obtidos junto dos EE evidenciam uma valorização globalmente positiva da EF no 1.º CEB, reconhecendo o seu contributo para a saúde, o desenvolvimento social, os hábitos de vida saudável e algumas dimensões do desempenho escolar.

A análise comparativa sugere uma perceção tendencialmente mais favorável na RAA, onde se observam níveis mais elevados de concordância em vários indicadores, o

que poderá estar associado a uma maior legitimação curricular da disciplina nesse contexto. Em Portugal Continental, a maior dispersão de respostas parece indicar uma perceção menos consolidada do estatuto da EF.

Paralelamente, os resultados mostram que, apesar da valorização atribuída à disciplina, subsistem fragilidades na comunicação entre escola e família, uma vez que muitos EE referem não conhecer claramente os conteúdos trabalhados nas aulas. Ainda assim, é consensual a importância da lecionação da EF por professores especializados.

No seu conjunto, estes resultados reforçam a relevância da EF como componente importante do desenvolvimento integral da criança.

Capítulo V - Conclusões

O presente estudo teve como propósito analisar a integração da EF no 1.º CEB comparando os contextos de Portugal Continental e da Região Autónoma dos Açores, com especial enfoque nas perceções de PTT, PEF e EE.

A investigação procurou, assim, compreender não apenas o enquadramento normativo da disciplina, mas sobretudo a forma como esta se concretiza na prática e é percebida pelos diferentes agentes educativos.

Os resultados obtidos permitem afirmar que existe um consenso alargado quanto à relevância da EF no desenvolvimento integral das crianças, sendo reconhecida como promotora de competências motoras, cognitivas, sociais e emocionais, bem como de hábitos de vida saudáveis.

Esta valorização transversal, evidenciada por todos os grupos participantes, confirma a centralidade da disciplina no quadro das orientações curriculares e das recomendações internacionais no domínio da saúde e da educação.

Todavia, os dados revelam uma tensão significativa entre o reconhecimento discursivo da importância da EF e o seu estatuto efetivo no contexto escolar.

Em Portugal Continental, a disciplina continua a evidenciar fragilidades estruturais associadas ao modelo de monodocência, à insuficiente formação específica dos docentes, à limitação da carga horária e à persistente hierarquização curricular que privilegia áreas como o Português e a Matemática.

Neste contexto, a EF surge frequentemente como uma área vulnerável, sujeita a decisões pedagógicas contingentes e, por vezes, relegada para um plano secundário no quotidiano escolar.

Por oposição, a realidade da Região Autónoma dos Açores evidencia um modelo de organização mais estruturado, assente na lecionação da disciplina por professores especializados.

Este modelo parece contribuir para uma maior estabilidade na implementação da EF, refletindo-se não apenas na regularidade das aulas, mas também numa perceção mais consolidada do seu valor pedagógico.

Assim, os resultados sugerem que as opções político-educativas ao nível regional desempenham um papel determinante na valorização efetiva da disciplina, evidenciando que a sua qualidade não depende exclusivamente do enquadramento curricular, mas também das condições organizacionais da sua operacionalização.

Um dos contributos mais relevantes deste estudo prende-se com a identificação da persistência de uma hierarquização implícita das áreas curriculares. Apesar de reconhecida como importante, a EF continua a ser percecionada como uma disciplina complementar, o que reflete uma conceção de currículo ainda centrada nas aprendizagens académicas tradicionais.

Esta realidade levanta questões relevantes sobre o conceito de educação integral e sobre a coerência entre os discursos políticos e as práticas educativas, evidenciando a necessidade de uma reconfiguração das prioridades curriculares.

Paralelamente, a formação docente emerge como um fator crítico na qualidade da implementação da EF. Os resultados demonstram que níveis diferenciados de formação influenciam diretamente a confiança pedagógica dos docentes, a diversidade das práticas e a frequência das aulas.

Neste sentido, a ausência de preparação específica constitui não apenas uma limitação técnica, mas também um fator que condiciona a valorização da disciplina no contexto escolar.

No que se refere à perspetiva dos EE, verifica-se uma valorização consistente da EF, particularmente ao nível da promoção da saúde, do bem-estar e do desenvolvimento global das crianças.

No entanto, a limitada comunicação entre escola e família relativamente aos conteúdos da disciplina revela uma lacuna importante, que poderá contribuir para uma valorização mais conceptual do que efetiva. Ainda assim, o consenso quanto à importância da lecionação por professores especializados reforça a perceção da EF como uma área que exige competências pedagógicas específicas.

De forma global, os resultados deste estudo apontam para a necessidade de uma maior coerência entre o enquadramento normativo da EF e a sua implementação prática. A valorização efetiva da disciplina exige não apenas reconhecimento teórico, mas

também investimento em condições estruturais que garantam a sua regularidade, qualidade e intencionalidade pedagógica.

Neste sentido, destacam-se como implicações principais a necessidade de reforçar a formação inicial e contínua dos docentes, repensar o modelo de lecionação da EF no 1.º CEB, promover o aumento da carga horária da disciplina e garantir melhores condições materiais e organizacionais nas escolas.

Adicionalmente, torna-se fundamental promover uma mudança cultural que reconheça a EF como uma área central na formação das crianças, contribuindo para a construção de um currículo mais equilibrado e alinhado com os princípios do desenvolvimento integral.

Em síntese, este trabalho evidencia que a EF ocupa um lugar paradoxal no sistema educativo: amplamente reconhecida como essencial, mas ainda insuficientemente valorizada na prática.

Assim, o desafio que se coloca não é apenas o de reforçar a sua presença no currículo, mas o de garantir que essa presença se traduza em experiências educativas significativas, capazes de contribuir efetivamente para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de uma sociedade mais saudável e ativa.

Capítulo VI – Limitações

Apesar da relevância dos resultados obtidos, o presente estudo apresenta um conjunto de limitações que importa reconhecer, de forma a enquadrar adequadamente a interpretação dos dados e a delimitar o alcance das conclusões.

Em primeiro lugar, destaca-se a limitação associada à dimensão e à natureza da amostra. Embora tenha sido possível recolher dados junto de diferentes grupos, nomeadamente PTT, PEF e EE, a participação poderá não ser suficientemente representativa da totalidade dos contextos educativos analisados, tanto em Portugal Continental como na Região Autónoma dos Açores.

Assim, os resultados devem ser interpretados com cautela no que respeita à sua generalização.

Adicionalmente, importa considerar que o estudo assenta, em grande medida, em perceções dos participantes, o que pode introduzir algum grau de subjetividade nas respostas.

As opiniões expressas poderão ser influenciadas por experiências individuais, crenças pessoais ou contextos específicos, não refletindo necessariamente de forma integral as práticas efetivamente desenvolvidas no terreno.

Outra limitação relevante prende-se com a natureza transversal da investigação. A recolha de dados ocorreu num determinado momento temporal, não permitindo analisar a evolução das práticas e das perceções ao longo do tempo.

Neste sentido, não é possível aferir de forma aprofundada o impacto de eventuais mudanças nas políticas educativas ou nas dinâmicas escolares.

Acresce ainda que, embora o estudo estabeleça uma comparação entre Portugal Continental e a Região Autónoma dos Açores, as diferenças identificadas podem estar condicionadas por fatores contextuais específicos que não foram explorados de forma exaustiva, como características socioeconómicas, culturais ou organizacionais próprias de cada realidade. Estes fatores poderão influenciar a implementação da EF de forma diferenciada.

Por outro lado, a investigação não integrou a observação direta das práticas pedagógicas, baseando-se essencialmente em dados auto reportados. A ausência de uma componente observacional limita a possibilidade de validar empiricamente a correspondência entre o discurso dos participantes e a prática efetiva em contexto escolar.

Por fim, importa referir que o foco do estudo incidiu sobre determinados atores educativos, não incluindo, por exemplo, a perspetiva dos alunos ou dos decisores políticos, o que poderia enriquecer a compreensão global do fenómeno em análise.

Não obstante estas limitações, o estudo oferece contributos relevantes para a compreensão da integração da EF no 1.º CEB, constituindo um ponto de partida sólido para investigações futuras que possam aprofundar e alargar as dimensões aqui exploradas.

Capítulo VII – Sugestões para Investigações Futuras

Face às limitações identificadas, futuras investigações poderão aprofundar esta problemática através da ampliação e diversificação das amostras, incluindo um maior número de escolas e participantes de diferentes contextos geográficos e socioculturais.

Será igualmente pertinente integrar metodologias mistas, combinando dados de experiências pessoais com observação direta das práticas pedagógicas, de modo a obter uma compreensão mais abrangente e fidedigna da implementação da EF no 1.º CEB.

Adicionalmente, a inclusão de outros atores educativos, como os alunos e decisores políticos, poderá enriquecer a análise, permitindo captar diferentes perspetivas sobre o valor e o papel da disciplina.

Por fim, estudos de natureza longitudinal revelar-se-ão particularmente relevantes para analisar a evolução das práticas ao longo do tempo e avaliar o impacto de eventuais mudanças ao nível das políticas educativas e das estratégias de formação docente.

Capítulo VIII – Referências Bibliográficas

Abrantes, A. (2022). O envolvimento familiar nos estabelecimentos educativos. O caso do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Tese de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Coimbra. <https://hdl.handle.net/10400.26/40520>.

Aires, L. (2015). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional (1ª edição atualizada). Lisboa: Universidade Aberta, pp. 6-14. https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20%281%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o_atualizada%29.pdf.

Alarcão, I. (2014). Professores reflexivos em uma escola reflexiva. Porto Editora.

Alves, C. (2013). Valorização da Expressão e Educação Físico Motora pelos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico em S. João da Madeira. Tese de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educação de Viseu. Instituto Politécnico de Viseu. <https://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/2023>.

Alves, M. (2013). Prática desportiva no 1.º Ciclo do Ensino Básico: desafios e oportunidades. Edições Sílabo.

Antunes, H., Rodrigues, A., Sabino, B., Alves, R., Correia, A. L., & Lopes, H. (2024). The effect of motivation on physical activity among middle and high school students. *Sports*, 12(6), 154. <https://doi.org/10.3390/sports12060154>.

Aparicio-Herguedas, J. L., Fraile-Aranda, A., & Rodríguez-Medina, J. (2023). Teaching skills in physical education teacher training: Theoretical and factor models. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10, 12. <https://doi.org/10.1057/s41599-022-01495-9>.

Azevedo, E., Mesquita, I., & Araújo, R. (2022). O desenvolvimento de habilidades reflexivas na formação de professores de Educação Física: uma revisão sistemática. *Retos*, 46. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.94080>.

Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & BERA Physical Education and Sport Pedagogy SIG. (2018). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education*, 33(1), 1–27. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1319592>

Bento, J. (2017). Educação Física e desporto na escola: Conceções e práticas. FADEUP.

Biddle, S. J. H., Ciaccioni, S., Thomas, G., & Vergeer, I. (2019). Physical activity and mental health in children and adolescents: An updated review of reviews and an analysis of causality. *Psychology of Sport and Exercise*, 42, 146–155. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.08.011>.

Calheiros, A. & Duque, E. (2017). Questões éticas subjacentes ao trabalho de investigação. *Revista Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais (EDaPECI)*. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/63228>

Cardoso, C. S., Condessa, I. C., & Anastácio, Z. C. (2023). Hábitos de vida saudável no pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico: A perceção de familiares e educadores.

International Journal of Developmental and Educational Psychology.
<https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEF/article/view/1689>

CNAPEF (2022a). Educação Física no 1.º Ciclo – Educação Física, Desporto Escolar e Desporto Desafios para uma nova legislatura.

CNAPEF (2022b). Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico: desafios e perspetivas. Lisboa: CNAPEF.

Comissão Europeia: Direção-Geral da Educação, Juventude, Desporto e Cultura. (2023). Monitor da educação e 2023 da formação de 2023: Portugal. Serviço de Publicações da União Europeia. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/114513>.

Condessa, I. C. (2024). Práticas físicas, lúdicas e desportivas na escola do 1.º ciclo. Revista INFAD de Psicologia, 1(1), 219–226. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2024.n1.v1.2656>.

Costa, M., & Domingos, A. (2022). Mathematics education: Promoting interdisciplinarity with science and technology. Research in Mathematics Education, 9(1). <https://doi.org/10.1080/27684830.2022.2134628>.

Costa, J., Vale, S., Cordovil, R., Rodrigues, L., Cardoso, V., Proença, R., Costa, M., Neto, C., Brito, J., & Guilherme, J. (2024). A school-based physical activity intervention in primary school: Effects on physical activity, sleep, aerobic fitness and motor competence. Frontiers in Public Health, 12, 1365782. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1365782>.

Coutinho, M., & Oliveira, P. (2016). Currículo e práticas pedagógicas no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: EducaPress.

Cruz, E. (2014). A Importância da Educação Física na Educação Infantil. Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciatura em Educação Física pela Faculdade de Ciências da Educação e Saúde Centro Universitário de Brasília – UniCEUB. <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/235/5838>.

Diogo, J. (1998). Parceria Escola-Família. A caminho de uma educação participada. Coleção Escola e Saberes, 15. Porto: Porto Editora.

Batista, P., Graça, A., & Estriga, L. (2024). Orientações para uma Educação Física que abrace a diversidade: Componentes curriculares da aptidão física e dos jogos de invasão. Porto: Edições FADEUP.

Fernandes, S., Araújo, A. M., Miguel, I., & Abelha, M. (2023). Desenvolvimento profissional docente no ensino superior: Impacto da formação pedagógica percebido pelos professores. Education Sciences, 13(3), 309. <https://doi.org/10.3390/educsci13030309>.

Fernandes, E., Parente, C., Vieira, F., & Flores, M. (2021) O potencial das redes de trabalho colaborativo na promoção do desenvolvimento profissional de professores: um estudo realizado em Portugal. Revista Internacional De Formação De Professores, 6, e021016. <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/461>.

Field, S. C., Foley, J. T., Naylor, P.-J., & Temple, V. A. (2024). Perceptions matter! Active physical recreation participation of children with high and low actual and perceived physical competence. International Journal of Environmental Research and Public Health, 21(9), 1129 <https://doi.org/10.3390/ijerph21091129>.

Flores, M. (2021). *Teacher professional development and change: Practices, policies and perspectives*. Routledge.

Fonseca, F. (2025). De que modo a interdisciplinaridade com a Educação Física influencia a motivação dos alunos (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/22208>.

Fontes, I., Boissel, M., Veríssimo, L., & Veiga, E. (2011). Relação família-escola: percepções de pais e professores relativamente às práticas de envolvimento parental na escola. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (10), 157-174. <https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/3335/3234>.

Gamboa, M. (2024). *Envolvimento e participação das famílias no processo educativo: Perceções e práticas de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado. ISPA – Instituto Universitário. <http://hdl.handle.net/10400.12/10082>.

García-Hermoso, A., López-Gil, J. F., & Ezzatvar, Y. (2025). Tracking of physical activity and sport from childhood and adolescence to adulthood: A systematic review and meta-analysis. *Translational Pediatrics*, 14(6), 1117–1128. <https://doi.org/10.21037/tp-2025-89>.

Gomes, L., Martins, J., Ramos, M., & Carreiro da Costa, F. (2023). The impact of non-physical education teachers' perceptions on the promotion of active and healthy lifestyles: A cross-sectional qualitative study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 2026. <https://doi.org/10.3390/ijerph20032026>.

Gonçalves, E. (2019). Family involvement and participation in schools in Portugal: The difficulty of sharing responsibilities (pp. 90–103). In A. Paseka & D. Byrne (Eds.), *Parental involvement across European education systems: Critical perspectives*. Routledge. <https://novaresearch.unl.pt/en/publications/family-involvement-and-participation-in-schools-in-portugal-the-d>.

Gonçalves, S., Gonçalves, J., & Marques, C. (Coord) (2021). *Manual de Investigação Qualitativa. PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação*. Lisboa

Graça, A., & Mesquita, I. (2016). *Modelos e práticas pedagógicas em Educação Física*. Porto: FADEUP.

Infante, P., Afonso, A., Jacinto, G., Engana, T., Silva, F. G., Correia, R., & Rebocho, M. (2025). Um olhar sobre os hábitos de atividade física e de sono das crianças do 1.º ciclo de Évora. Imprensa da Universidade de Évora. <https://doi.org/10.60506/uevora.37>.

James, J., Pringle, A., Mourton, S., & Roscoe, C. M. P. (2023). The effects of physical activity on academic performance in school-aged children: A systematic review. *Children*, 10(6), 1019. <https://doi.org/10.3390/children10061019>.

Jesus, J. (2013). *A importância da Educação Física no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/4606>.

Kingston, U., Adamakis, M., Lester, D., & Costa, J. (2023). A scoping review on quality physical education programmes and their outcomes on primary-level pupils. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(4), 3575.

Lança, R. C. A. (2024). *As percepções sobre a importância da Educação Física no desenvolvimento das competências da cooperação e respeito pelo outro (Relatório de*

mestrado não publicado). Instituto Politécnico de Lisboa.
<http://hdl.handle.net/10400.21/18098>.

Latino, F., Romano, G., & Tafuri, F. (2024). Physical education teacher's continuing professional development affects the physiological and cognitive well-being of school-age children. *Education Sciences*, 14(11), 1199. <https://doi.org/10.3390/educsci14111199>.

Leite, A. (2019). A Importância da Educação Física nas primeiras idades: a perspetiva dos/as educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Relatório de Estágio. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Santarém. <https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/2525>.

Leite, T., Ferreira, P., Melo, N., Caseiro, A., & Valente, B. (2025). Teachers' conceptions regarding the implementation of new curriculum guidelines in Portugal. *Educação e Pesquisa*. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551275980>.

López-García, G. D., Carrasco-Poyatos, M., López-Osca, R., & Granero-Gallegos, A. (2025). Influence of teaching efficacy and competence on life satisfaction in pre-service physical education teachers: Is there a gender difference? *Healthcare*, 13(16), 2055. <https://doi.org/10.3390/healthcare13162055>.

Lubans, D. R., Richards, J., Hillman, C. H., Faulkner, G., Beauchamp, M. R., Nilsson, M., ... Biddle, S. J. H. (2016). Physical activity for cognitive and mental health in youth: A systematic review of mechanisms. *Pediatrics*, 138(3), e20161642. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1642>

Maia, J., Tani, G., Cruz, H., Queirós, P., Dias, C., & Vasconcelos, O. (2023). Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Um manual para professores. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Marques, A. (2010). A Escola, a Educação Física e a promoção de estilos de vida ativa e saudável: estudo de um caso. Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, na especialidade de Análise e Organização de Situações de Educação. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade Motricidade Humana. https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/2492/1/AdilsonMarques_Tese%20integral.pdf.

Marques, A., Iglésias, B., Ramos, G.(2023). Physical education teachers' knowledge of physical activity recommendations for health promotion in children and adolescents. *Scientific Reports*, 13, 21862. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-48522-6>

Mata, L., & Pedro, I. (2021). Participação e Envolvimento das Famílias – Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>.

Mata, L., Pacheco, P., Brito, A. T., Pereira, M., & Cabral, S. (2022). Participação das famílias na educação: perspetivas de professores em formação inicial. *Revista Portuguesa de Educação*, 35(2), 263-290. <https://doi.org/10.21814/rpe.24634>

Mesquita, I., & Graça, A. (2018). Modelos de ensino da Educação Física. Porto: FADEUP.

Mendes, L. B. A. (2023). Formação contínua, desenvolvimento profissional e avaliação de desempenho docente – que relação? Dissertação de mestrado. Instituto Politécnico do Porto. <https://recipp.ipp.pt/entities/publication/0864fa4a-90a1-4fb5-a934-6bfc20515b10>

- Mendes, L. (2018). *Autonomia curricular e flexibilidade no Ensino Básico*. Coimbra: Almedina.
- Miranda, R. (2009). Qual a relação entre o pensamento crítico e a aprendizagem de conteúdos de ciências por via experimental? Um estudo no 1.º Ciclo. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5489>.
- Mucharreira, P. R. (2016). Formação contínua centrada na escola e desenvolvimento profissional docente: um estudo de caso. *Educação em Questão*, 54(42), 38–64. <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/26613>
- Mustafa, P. S., Suherman, W. S., Sumarjo, S., Nurhidayah, D., Lufthansa, L., & Anugrah, T. (2024). Analysis of design and implementation of physical education curriculum in primary school: A literature study. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 60, 320–331. <https://doi.org/10.47197/retos.v60.107950>
- Neto, C. (2022). Conselho Nacional de Associações de Profissionais de Educação Física e Desporto (CNAPEF). <https://cnapef.wordpress.com/2022/04/01/carlos-neto-reafirma-nao-ha-educacao-sem-educacao-fisica-no-1o-ciclo/>.
- Neto, C. (2020). Brincar em todo o lado: A importância do jogo e da atividade física na infância. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Neves, J. (2007). *Educação Física e escola: desafios e constrangimentos*. Porto: Porto Editora.
- Neves, R. (2007). A construção curricular da Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico – conhecimento e percepções dos professores. (Tese de Doutoramento não publicada), Universidade de Aveiro. <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/2008001298>.
- Neves, R., Morato Almeida, D., & Capela, A. (2023). As provas de aferição em Educação Física no 1.º CEB: O olhar dos pais e encarregados de educação. *Retos*, 49, 544–551. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.98056>.
- Neves, R., Silva, A., Adro, E., Augusto, I., & Rijo, I. (2025). A Educação Física na perceção dos Professores do 1.º CEB: um estudo qualitativo. *Corpoconsciência*, 29, e19470. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/19470>.
- Oliveira, A. (2019). *Educação inclusiva: políticas e práticas no 1.º Ciclo*. Lisboa: Difusão.
- Oliveira, M., & Neves, L. (2021). School-family relationships as a lever of academic success: A contribution to teachers' professional development. In L. G. Chova (Ed.), *Proceedings of EDULEARN21 Conference* (pp. 512–519). IATED Academy. <https://ciencia.ucp.pt/pt/publications/school-family-relationships-as-a-lever-of-academic-success-a-cont>.
- OMS (2020). *Recomendações da OMS para atividade física e comportamento sedentário: Resumo. Versão portuguesa. Programa Nacional Para a Promoção da Atividade Física (PNPAF), da Direção Geral da Saúde (DGS)*. <https://ordemdosmedicos.pt/novas-recomendacoes-da-oms-para-a-atividade-fisica-e-comportamento-sedentario/>.
- Opstoel, K., Chapelle, L., Prins, F., De Meester, A., Haerens, L., Van Tartwijk, J., & De Martelaer, K. (2020). Personal and social development in physical education and sports: A review study. *European Physical Education Review*, 26(4), 797–813. <https://doi.org/10.1177/1356336X19882054>

- Palos, F. (2023). Perspetivas de professores do 1.º ciclo sobre a educação inclusiva (Dissertação de mestrado). Instituto Superior de Educação e Ciências. <http://hdl.handle.net/10400.26/49525>.
- Patrício, M. R. (2020). Impacto da formação contínua em tecnologias digitais no desempenho docente. Instituto Politécnico de Bragança. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/22664>
- Pereira, F., Canavarro, P., Cardoso, F., & Mendonça, D. (2008). Envolvimento parental na escola e ajustamento em crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(1), 91–110. https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_42-1_5/677?utm.
- Rebello, M., Serrano, J., Honório, S., Santos, J., Marques, C., & Batista, M. (2025). Associations between body mass index, physical activity, perceived school competence, and academic performance in Portuguese elementary students. *Children*, 12(12), 1601. <https://doi.org/10.3390/children12121601>
- Rico-González, M. (2023). The effect of primary school-based physical education programs: A systematic review of randomized controlled trials. *Journal of Physical Activity and Health*, 20(4), 317–347. <https://doi.org/10.1123/jpah.2023-0015>
- Ribeiro, P., Silva, A., & Costa, L. (2016). *A Educação Física no 1.º CEB: realidades e perspetivas*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Rodrigues, S., Magalhães, P., & Vasques, C. (2024). Estudo da perceção de competência física de crianças da educação pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/30688>.
- Roldão, M. (2009). Formação de professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. *Formação Docente*, 1(1), 57–70.
- Rosete, E. N., Candelon, Z. G., Gandai, A., Falle, J. A., & Calixtro, V. L. (2022). Sports facilities and equipment: Availability and students' satisfaction in physical education classes. *Indonesian Journal of Multidisciplinary Research*. <https://ejournal.upi.edu/index.php/IJOMR/article/view/43735>.
- Rudd, J., Pesce, C., Strafford, B. W., & Davids, K. (2020). Physical literacy – A journey of individual enrichment: An ecological dynamics rationale for enhancing performance and physical activity in all. *Frontiers in Psychology*, 11, 1904. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01904>.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>.
- Santos, J., Baptista, L., Amoroso, J., Furtado, G., Teixeira, M., & Lima, C. (2025). Beyond the gym floor and the classroom: Physical education as a catalyst for transdisciplinary physically active learning in the Portuguese educational landscape. In *Physical Education in education systems*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.1008145>.
- Santos, M. (2024). A Importância do envolvimento parental no desempenho escolar das crianças. Relatório de Estágio. Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo

do Ensino Básico. Escola Superior de Educação de Santarém. Instituto Politécnico de Santarém. <http://hdl.handle.net/10400.15/5068>.

Silva, D. (2020). Educação Física escolar: desenvolvimento motor e saúde infantil. Almedina.

Silva, F., & Carvalho, J. (2017). O papel do professor generalista no 1.º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(2), 45–62.

Silva, C. (2020). Atividade física na criança em idade escolar: intervenção do enfermeiro de reabilitação. Tese de Mestrado em Enfermagem de Reabilitação. Escola Superior de Saúde de Santa Maria. Porto. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/48129/1/20180408_DM_CFS.pdf.

Silva, S. & Dixe, M. (2020). Sebenta de apoio à Unidade Curricular de Investigação II Conteúdo Programático P3 – Investigação Qualitativa. Escola Superior de Saúde. Instituto Politécnico de Leiria. https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/5250/1/Manual%20de%20apoio_Investigacao%20Qualitativa_Silvia_silva_FINAL_alunos_29.09.2020.pdf.

Simões, P., & Costa, L. (2023). Planeamento curricular no 1.º ciclo: desafios e oportunidades para os docentes. *Educação e Sociedade*, 44(2), 45–63. <https://doi.org/10.14195/es.v44i2.2876>.

Carta Ética (2020). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2020). Carta Ética <https://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf>

Timóteo, A. T., Cachulo, M. C., Dinis, P., Negrão, L., Barreiros-Mota, I., & Dorés, H. (2024). O meu coração bate saudável – Results from a pilot project for health education in Portuguese children. *Revista Portuguesa de Cardiologia*, 43(6), 301–310. <https://doi.org/10.1016/j.repc.2023.09.005>

Tinoca, L., Santos, S., Piedade, J., Caetano, A., Oliveira, T., Mogarro, M., & Tempera, T. (2025). Desenvolvimento profissional docente em comunidades de aprendizagem. *Revista Lusófona de Educação*. V.66, nº66. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle66.dt07>.

Tojal, I. (2024). A valorização da área disciplinar de Educação Física pelos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico — Repositório Institucional. <https://repositorio.ipv.pt/entities/publication/dbflab49-7b72-4170-aa5e-149c18fdf155>

UNESCO (2021). Quality physical education (QPE): Guidelines for policy-makers. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371888>.

UNICEF (2019). Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos. Comité português para a UNICEF. Edição revista. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf.

Valente, B., & Leite, T. (2024). (In)coerências e (des)articulações nas Aprendizagens Essenciais das diferentes áreas disciplinares do 1.º CEB. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 58, 1–22. https://doi.org/10.14195/1647-8614_58_02

Verheij, C. T. M., Meijers, V., Smith, J., & Hartman, E. (2026). On the relationship between physical fitness, perceived athletic competence, and physical activity intensity

levels in 8- to 12-year-old children. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 40(1), e76–e84. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/40961330/>

Wei, M., Richards, K. A., & Graber, K. (2024). Physical education teachers' perceptions and strategies for managing bullying: The influence of socialization. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. <https://doi.org/10.1080/02701367.2023.2294088>.

Wittwer, M., Messmer, R., & Vogler, J. (2025). Effects of subject-specific professional knowledge and skills of physical education teachers on students' learning progress. *German Journal of Exercise and Sport Research*. <https://doi.org/10.1007/s12662-024-00992-0>.

Legislação consultada

Decreto Legislativo Regional n.º 9/2008/A, de 19 de junho. Regime jurídico da educação na Região Autónoma dos Açores. *Diário da República – Região Autónoma dos Açores*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-legislativo-regional/9-2008-249569>.

Decreto Legislativo Regional n.º 16/2019/A, de 23 de julho. Regime jurídico da educação na Região Autónoma dos Açores. *Diário da República – Região Autónoma dos Açores*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-legislativo-regional/16-2019-123407858>

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto. Estabelece os planos curriculares do Ensino Básico. *Diário da República*, 1.ª série. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/286-1989-618310>.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/139-2012-178548>.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Diário da República*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. *Diário da República*, 1.ª série. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação. *Diário da República*, 1.ª série. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. *Diário da República*, 2.ª série. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República*, 1.ª série. Disponível em - <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Estabelece a escolaridade obrigatória até aos 18 anos de idade. Diário da República, 1.ª série. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/85-2009-488826>

Anexos

Anexo I - Questionário e Guião de Entrevista – Professores 1.º CEB – Portugal Continental

Questionário: Perceção da importância da Educação Física no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Destinatários: Docentes do Ensino Básico a lecionar no 1.º Ciclo do Ensino Básico, em Portugal Continental

Introdução

O presente questionário insere-se no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta, sob a orientação da Professora Cláudia Neves.

O estudo tem como objetivo principal analisar a forma como os Professores do 1.º CEB percecionam a importância da Educação Física no currículo do 1.º CEB, e de que forma é gerido e organizado o currículo por parte dos professores. Analisando as políticas desenvolvidas em Portugal Continental e na Região Autónoma do Açores.

A sua participação é fundamental e agradecemos que responda a este questionário de forma honesta e refletida. Não existem respostas certas ou erradas. Todas as informações recolhidas serão tratadas com total confidencialidade, sendo utilizadas unicamente para fins académicos, salvaguardando sempre o anonimato dos participantes.

Agradeço, desde já, a sua valiosa colaboração.

Ana Raposo

Questionário Inicial

Parte I – Informações referentes ao professor(a)

1. Idade:

- ☐ Menos de 30 anos
- ☐ 30 a 39 anos
- ☐ 40 a 49 anos
- ☐ 50 a 59 anos
- ☐ 60 anos ou mais

2. Género:

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Prefiro não responder

3. Habilitação profissional para a docência:

- ☐ Licenciatura. Qual? _____
- ☐ Mestrado. Qual? _____
- ☐ Outro (especifique): _____

4. Tempo de serviço na docência (em anos):

- ☐ Menos de 5 anos

- ☐ 5 a 9 anos
- ☐ 10 a 14 anos
- ☐ 15 a 19 anos
- ☐ 20 a 24 anos
- ☐ 25 anos ou mais

5. Situação profissional atual:

- ☐ Quadro de Agrupamento
- ☐ Quadro de Zona Pedagógica
- ☐ Contratado/a a termo resolutivo
- ☐ Outra (especifique): _____

6. Distrito onde exerce funções:

- ☐ Aveiro
- ☐ Beja
- ☐ Braga
- ☐ Bragança
- ☐ Castelo Branco
- ☐ Coimbra
- ☐ Évora
- ☐ Faro
- ☐ Guarda
- ☐ Leiria
- ☐ Lisboa
- ☐ Portalegre
- ☐ Porto
- ☐ Santarém
- ☐ Setúbal
- ☐ Viana do Castelo
- ☐ Vila Real
- ☐ Viseu

Parte II – Vinculação com a Atividade Física e Desportiva (AFD)

1. Atualmente, pratica algum tipo de AFD?

- ☐ Sim
- ☐ Não

a) Se sim, com que regularidade pratica AFD?

- ☐ Eventualmente (sem regularidade)
- ☐ 1 vez por semana
- ☐ 2 a 3 vezes por semana
- ☐ 4 a 6 vezes por semana
- ☐ Todos os dias da semana

b) Que tipo(s) de AFD realiza atualmente?

2. **Considera que a prática de AFD foi regular durante a sua infância e/ou adolescência?**

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não me recordo

3. **Em que contexto(s) organizacional(ais) realizou AFD durante a infância/adolescência?** *(pode assinalar mais do que uma opção)*

- ☐ Escola
- ☐ Ginásio
- ☐ Clube Desportivo
- ☐ Outro(s) – Qual(is)? _____

Parte III – Experiência em Educação Física (EF)

1. **Frequentou aulas de EF enquanto aluno?**

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não me recordo

a) Se respondeu “Sim”, em que níveis de ensino? *(pode assinalar mais do que uma opção)*

- ☐ 1.º CEB
- ☐ 2.º CEB
- ☐ 3.º CEB
- ☐ Ensino Secundário

2. **Como classifica a sua experiência como aluno nas aulas de EF?**

- ☐ Muito positiva
- ☐ Positiva
- ☐ Nem positiva, nem negativa
- ☐ Negativa
- ☐ Muito negativa

3. **Indique, por ordem de importância, três aspetos positivos da sua experiência como aluno nas aulas de EF:**

- (1) _____
- (2) _____
- (3) _____

4. **Indique, por ordem de importância, três aspetos negativos da sua experiência como aluno nas aulas de EF:**

- (1) _____
- (2) _____
- (3) _____

Guião de Entrevista aos Professores do Ensino Básico a lecionar no no 1.º Ciclo do Ensino Básico, em Portugal Continental

A presente entrevista insere-se num estudo desenvolvido no âmbito do Mestrado em Administração e Gestão Escolar, da Universidade Aberta. Este trabalho está a ser realizado por Ana Raposo, sob orientação do Professora Cláudia Neves.

O estudo tem como objetivo principal analisar a forma como os Professores do 1.º CEB percecionam a importância da Educação Física no currículo do 1.º CEB, e de que forma é gerido e organizado o currículo por parte dos professores. Analisando as políticas desenvolvidas em Portugal Continental e na Região Autónoma do Açores.

A sua participação é fundamental e agradecemos que responda a esta entrevista de forma honesta e refletida. Não existem respostas certas ou erradas. Todas as informações recolhidas serão tratadas com total confidencialidade, sendo utilizadas unicamente para fins académicos, salvaguardando sempre o anonimato dos participantes.

Agradeço, desde já, a sua valiosa colaboração.

Ana Raposo

Parte I- Organização geral do currículo:

1. De que forma organiza o seu planeamento semanal para as diferentes áreas curriculares?
2. No seu planeamento e na aplicação do currículo, existem áreas que considera prioritárias? Se sim, quais? (Caso a EF não seja referida espontaneamente, perguntar: e no que se refere à EF, como é que esta é integrada na sua planificação semanal?)
3. Existem áreas do currículo com as quais se sente menos confiante ao nível do ensino? Quais são?
4. No desenvolvimento do currículo do 1.º CEB, que dificuldades considera mais frequentes?

Parte II- Formação:

1. Como descreve a sua formação inicial no domínio da EF?
2. Possui alguma formação complementar ou específica na área da EF? Em caso afirmativo, qual?
3. De que forma a formação que recebeu em EF influencia atualmente a sua prática pedagógica?
4. Na sua perspetiva, quais são os principais objetivos educativos da EF no 1.º CEB?

Parte III- Aula de EF no 1.º CEB:

1. Com que frequência realiza aulas de EF com os seus alunos?
2. Qual é, em média, a duração das aulas?
3. Como realiza a planificação das suas aulas de EF?
4. Que condições materiais (espaços e equipamentos) existem na escola/agrupamento para a prática da EF?

5. Quais são, para si, as principais dificuldades no ensino da EF no 1.ºCEB?
6. Que fatores influenciam a regularidade com que realiza a disciplina de EF?
7. Que importância atribui à realização da EF no 1.ºCEB? O que fundamenta essa importância?
8. Que critérios utiliza para avaliar EF? Com que base? O valoriza mais nesse processo?
9. Na sua opinião, o que caracteriza um “bom aluno” em EF no 1.ºCEB?

Parte IV- Perceção de competências:

1. Como avalia o seu nível de conhecimento relativamente ao programa de EF para o 1.ºCEB?
2. Que blocos de conteúdos aborda com mais frequência nas suas aulas de EF? E quais são os menos trabalhados?
3. Como gere os desafios organizacionais e pedagógicos da aula de EF para garantir aprendizagens significativas?
4. Como ultrapassa as dificuldades encontradas na implementação do currículo de EF?
5. Quais considera serem as competências essenciais para uma intervenção pedagógica eficaz na EF no 1.ºCEB, tendo em conta as especificidades deste nível de ensino?

Parte V- Trabalho cooperativo/colaborativo:

1. Existe colaboração no planeamento das aulas de EF? Como se concretiza?
2. Conta com o apoio de algum professor na leção da EF? Quem?
3. Existe algum momento coletivo de reflexão sobre a prática de EF no 1.ºCEB?
4. Há um esforço conjunto na avaliação da disciplina de EF? Como se manifesta?
5. Qual é a sua opinião relativamente ao apoio de um professor especialista na leção da EF no 1.ºCEB?
6. Que relevância atribui ao trabalho colaborativo na área da EF neste ciclo de ensino?
7. Concorde que o professor de EF deva substituir o professor titular na leção da disciplina? Justifique.
8. Dada a atual organização da leção da EF, considera que a relação entre o professor titular e o professor de AECs é central para a compreensão da gestão curricular da EF no 1.º ciclo?

Parte VI- Hierarquização/estatuto da EF:

1. Como avalia o grau de valorização atribuída à EF na sua escola e no currículo do 1.ºCEB?
2. Qual a sua opinião sobre a diminuição da carga horária da EF para reforçar outras áreas curriculares?
3. Como interpreta a visão que os docentes e o agrupamento, no geral, têm sobre a EF no 1.ºCEB?

Parte VII – Saúde e bem-estar dos alunos:

1. Considera que a disciplina de EF contribui para a promoção da saúde e do bem-estar dos alunos? De que forma?
2. Na sua prática, costuma abordar temas relacionados com estilos de vida saudáveis (alimentação, sono, higiene, atividade física regular, etc.)? Como o faz?

3. Identifica sinais de sedentarismo ou de baixa aptidão física entre os seus alunos? Como reage a essas situações?
4. De que forma a escola/agrupamento promove, para além da aula de EF, hábitos de vida saudáveis entre os alunos do 1.ºCEB?
5. Considera que a promoção do bem-estar emocional dos alunos está relacionada com a prática regular de atividade física? Porquê?
6. Na sua opinião, que estratégias poderiam ser adotadas pelas escolas para reforçar a ligação entre a EF e a saúde integral dos alunos?

Parte VIII - Considerações finais:

1. Como foi, para si, refletir sobre a sua experiência com a EF e a sua relação com a Atividade Física e Desportiva (AFD)? Que perceções, memórias ou sentimentos emergiram?
2. Na sua opinião, quem deveria ser o responsável pela docência da EF no 1.ºCEB? Justifique a sua posição.
3. Que soluções propõe para que a EF se torne uma prática regular e sustentada no 1.ºCEB?
4. O que o(a) motivou a seguir a profissão de professor(a) do 1.º ciclo e como descreve o percurso que o(a) levou até aqui?
5. Gostaria de acrescentar alguma consideração ou aspeto que considere relevante e que não tenha sido abordado nas perguntas anteriores?

Muito obrigado pela sua participação.

Anexo II - Questionário e Guião de Entrevista – Professores 1.º CEB – RAA

Questionário: Perceção da importância da Educação Física no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Destinatários: Docentes do Ensino Básico a lecionar no 1.º Ciclo do Ensino Básico na Região Autónoma dos Açores

Introdução

O presente questionário insere-se no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta, sob a orientação da Professora Cláudia Neves.

O estudo tem como objetivo principal analisar a forma como os professores do 1.ºCEB percebem a importância da Educação Física no currículo do 1.ºCEB, e de que forma é gerido e organizado o currículo por parte dos professores. Analisando as políticas desenvolvidas em Portugal Continental e na Região Autónoma do Açores.

A sua participação é fundamental e agradecemos que responda a este questionário de forma honesta e refletida. Não existem respostas certas ou erradas. Todas as informações recolhidas serão tratadas com total confidencialidade, sendo utilizadas unicamente para fins académicos, salvaguardando sempre o anonimato dos participantes.

Agradeço, desde já, a sua valiosa colaboração.

Ana Raposo

Questionário Inicial

Parte I – Informações referentes ao professor(a)

1. Idade:

- ☐ Menos de 30 anos
- ☐ 30 a 39 anos
- ☐ 40 a 49 anos
- ☐ 50 a 59 anos
- ☐ 60 anos ou mais

2. Género:

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Prefiro não responder

3. Habilitação profissional para a docência (pode assinalar mais do que uma opção):

- ☐ Licenciatura. Qual? _____
- ☐ Mestrado. Qual? _____
- ☐ Outro (especifique): _____

4. Tempo de serviço na docência (em anos):

- ☐ Menos de 5 anos

- ☐ 5 a 9 anos
- ☐ 10 a 14 anos
- ☐ 15 a 19 anos
- ☐ 20 a 24 anos
- ☐ 25 anos ou mais

5. Situação profissional atual:

- ☐ Quadro de Escola
- ☐ Quadro de Ilha
- ☐ Contratado/a a termo resolutivo
- ☐ Outra (especifique): _____

6. Concelho onde exerce funções:

- ☐ Angra do Heroísmo
- ☐ Calheta
- ☐ Corvo
- ☐ Horta
- ☐ Lagoa
- ☐ Lajes das Flores
- ☐ Lajes do Pico
- ☐ Madalena
- ☐ Nordeste
- ☐ Ponta Delgada
- ☐ Povoação
- ☐ Praia da Vitória
- ☐ Ribeira Grande
- ☐ Santa Cruz da Graciosa
- ☐ Santa Cruz das Flores
- ☐ São Roque do Pico
- ☐ Velas
- ☐ Vila do Porto
- ☐ Vila Franca do Campo

Parte II – Vinculação com a Atividade Física e Desportiva (AFD)

1. Atualmente, pratica algum tipo de AFD?

- ☐ Sim
- ☐ Não

a) Se sim, com que regularidade pratica AFD?

- ☐ Eventualmente (sem regularidade)
- ☐ 1 vez por semana
- ☐ 2 a 3 vezes por semana
- ☐ 4 a 6 vezes por semana
- ☐ Todos os dias da semana

b) Que tipo(s) de AFD realiza atualmente?

2. Considera que a prática de AFD foi regular durante a sua infância e/ou adolescência?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não me recordo

3. Em que contexto(s) organizacional(ais) realizou AFD durante a infância/adolescência? (pode assinalar mais do que uma opção)

- ☐ Escola
- ☐ Ginásio
- ☐ Clube Desportivo
- ☐ Outro(s) – Qual(is)? _____

Parte III – Experiência em Educação Física (EF)

1. Frequentou aulas de EF enquanto aluno?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não me recordo

a) Se respondeu “Sim”, em que níveis de ensino? (pode assinalar mais do que uma opção)

- ☐ 1.ºCEB
- ☐ 2º CEB
- ☐ 3º CEB
- ☐ Ensino Secundário

2. Como classifica a sua experiência como aluno nas aulas de EF?

- ☐ Muito positiva
- ☐ Positiva
- ☐ Nem positiva, nem negativa
- ☐ Negativa
- ☐ Muito negativa

3. Indique, por ordem de importância, três aspetos positivos da sua experiência como aluno nas aulas de EF:

(1) _____

- (2) _____
(3) _____

4. Indique, por ordem de importância, três aspetos negativos da sua experiência como aluno nas aulas de EF:

- (1) _____
(2) _____
(3) _____

**Guião de Entrevista aos Professores do Ensino Básico a lecionar no
no 1.º Ciclo do Ensino Básico na Região Autónoma dos Açores**

A presente entrevista insere-se num estudo desenvolvido no âmbito do Mestrado em Administração e Gestão Escolar, da Universidade Aberta. Este trabalho está a ser realizado por Ana Raposo, sob orientação do Professora Cláudia Neves.

O estudo tem como objetivo principal analisar a forma como os professores do 1.ºCEB percecionam a importância da Educação Física no currículo do 1.ºCEB, e de que forma é gerido e organizado o currículo por parte dos professores. Analisando as diferentes políticas entre Portugal Continental e a Região Autónoma dos Açores.

A sua participação é fundamental e agradecemos que responda a esta entrevista de forma honesta e refletida. Não existem respostas certas ou erradas. Todas as informações recolhidas serão tratadas com total confidencialidade, sendo utilizadas unicamente para fins académicos, salvaguardando sempre o anonimato dos participantes.

Agradeço, desde já, a sua valiosa colaboração.

Ana Raposo

Parte I- Organização geral do currículo:

1. Como descreve a atual organização curricular da EF no 1.º ciclo na Região Autónoma dos Açores?
2. Que alterações tem observado ao longo dos anos no que diz respeito ao posicionamento da EF no currículo?
3. Considera que as orientações curriculares regionais são claras e adequadas à realidade do 1.º ciclo? Porquê?
4. De que forma a EF é integrada no planeamento pedagógico global da escola ou da turma onde trabalha?

Parte II- Formação:

1. Durante a sua formação inicial, teve alguma abordagem à temática da EF ou ao desenvolvimento motor na infância?
2. Considera que a sua formação inicial preparou-o(a) adequadamente para os desafios específicos do 1.ºCEB? Porquê?

3. Tem ou teve acesso a formação contínua relacionada com a EF no 1.º ciclo? Se sim, que tipos de formação foram essas?
4. De que forma essa formação contínua influencia a sua prática docente?
5. Sente que as instituições responsáveis pela educação apoiam e incentivam a sua formação contínua?
6. Que áreas ou temas gostava que fossem abordados em futuras ações de formação?
7. Que desafios encontra para aceder a formação contínua na sua região?

Parte III- Aula de EF no 1.ºCEB:

1. Como descreve a importância da disciplina de EF para o desenvolvimento dos alunos no 1.º ciclo?
2. Existe alguma forma de colaboração ou troca de informação entre os professores do 1.º ciclo e os docentes de EF? Pode exemplificar?
3. Quais são, na sua opinião, os principais desafios enfrentados pela disciplina de EF no contexto das escolas da Região Autónoma dos Açores?
4. No passado, chegou a lecionar a disciplina de EF aos alunos do 1.º ciclo? Se sim, como descreve essa experiência?
5. E relativamente à avaliação dos alunos, que critérios costumava utilizar? Em que se baseava para definir esses critérios? O que valorizava mais nesse processo?

Parte IV- Perceção de competências:

(Nota: Sabendo que atualmente a disciplina de EF é assegurada por docentes especializados, esta secção centra-se na perceção dos professores do 1.º ciclo sobre as competências desenvolvidas pelos alunos e os impactos observados no seu percurso escolar.)

1. Na sua opinião, que competências a disciplina de EF procura desenvolver nos alunos do 1.º ciclo?
2. Que mudanças ou progressos relacionados com essas competências tem observado nos alunos ao longo do 1.º ciclo?
3. Acha que a EF complementa ou reforça competências trabalhadas noutras disciplinas? De que forma?
4. De que maneira considera que o desenvolvimento dessas competências influencia o comportamento, a concentração ou o rendimento dos alunos nas suas aulas?
5. Quais são, na sua perspetiva, as principais dificuldades ou limitações que os alunos enfrentam no desenvolvimento dessas competências?

Parte V- Trabalho cooperativo/colaborativo:

1. Como descreve a colaboração entre os professores do 1.º ciclo e os docentes de EF na sua escola?
2. Existem projetos, atividades ou iniciativas que envolvam a cooperação entre os professores do 1.º ciclo e os professores de EF? Pode dar exemplos?

3. Que vantagens considera que a cooperação entre as diferentes áreas traz para o desenvolvimento dos alunos?
4. Quais os principais desafios que sente na articulação e no trabalho conjunto entre professores do 1.º ciclo e docentes de EF?
5. Que medidas ou estratégias sugeriria para fortalecer o trabalho colaborativo entre os diferentes docentes na sua escola?

Parte VI- Hierarquização/estatuto da EF:

4. Como considera ser o estatuto da EF no 1.º ciclo, comparativamente com outras áreas curriculares?
5. Na sua opinião, a disciplina de EF é valorizada pela comunidade escolar (Professores, Direção e Encarregados de Educação)? Porquê?
6. Que impacto acha que essa valorização (ou falta dela) tem no interesse e na motivação dos alunos para a EF?
7. Tendo em conta a evolução das políticas educativas regionais, que mudanças ou melhorias considerou importantes para valorização e reforço do estatuto da EF nas escolas da Região Autónoma dos Açores?

Parte VII – Saúde e bem-estar dos alunos:

1. Na sua opinião, como contribuem as atividades de EF para a saúde e o bem-estar das crianças do 1.º ciclo?
2. Que mudanças tem observado nos níveis de atividade física e bem-estar dos alunos ao longo dos anos? A que atribui essas mudanças?
3. De que forma considera que os professores do 1.º ciclo podem apoiar a promoção da saúde e do bem-estar, mesmo não lecionando EF?
4. Quais são, na sua perspetiva, os principais desafios para promover a saúde e o bem-estar das crianças no 1.º ciclo?
5. Que iniciativas ou estratégias gostaria de ver implementadas para melhorar a saúde e o bem-estar dos alunos na sua escola?

Parte VIII - Considerações finais:

1. A partir da sua experiência como professor(a) do 1.º ciclo, que aspetos considera mais relevantes — positivos ou críticos — relativamente à presença da disciplina de EF neste nível de ensino?
2. Como avalia o contributo das políticas educativas regionais para a consolidação da EF no 1.º ciclo, tendo em conta a sua experiência profissional?
3. O que o(a) motivou a seguir a profissão de professor(a) do 1.º ciclo e como descreve o percurso que o(a) levou até aqui?
4. Há alguma experiência, reflexão ou sugestão que gostaria de partilhar sobre a relação entre o trabalho do professor do 1.º ciclo e a disciplina de EF?

Muito obrigado pela sua participação.

Anexo III - Questionário e Guião de Entrevista – Professores EF (AEC) – Portugal Continental

Questionário: Perceção da importância da Educação Física no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Destinatários: Docentes de Educação Física a lecionar Atividades de Enriquecimento Curricular de Educação Física, no 1.º Ciclo do Ensino Básico do Ensino Básico, em Portugal Continental

Introdução

O presente questionário insere-se no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta, sob a orientação da Professora Cláudia Neves.

O estudo tem como objetivo principal analisar a forma como os professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (AECs) de Educação Física (EF) do 1.º CEB percebem a importância da Educação Física no currículo do 1.º CEB, e de que forma é gerido e organizado o currículo por parte dos professores. Analisando as políticas desenvolvidas em Portugal Continental e na Região Autónoma do Açores.

A sua participação é fundamental e agradecemos que responda a este questionário de forma honesta e refletida. Não existem respostas certas ou erradas. Todas as informações recolhidas serão tratadas com total confidencialidade, sendo utilizadas unicamente para fins académicos, salvaguardando sempre o anonimato dos participantes.

Agradeço, desde já, a sua valiosa colaboração.

Ana Raposo

Questionário Inicial

Parte I – Informações referentes ao professor(a)

1. Idade:

- ☐ Menos de 30 anos
- ☐ 30 a 39 anos
- ☐ 40 a 49 anos
- ☐ 50 a 59 anos
- ☐ 60 anos ou mais

2. Género:

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Prefiro não responder

3. Habilitação profissional para a docência:

- ☐ Licenciatura. Qual? _____
- ☐ Mestrado. Qual? _____
- ☐ Outro (especifique): _____

4. Tempo de experiência a lecionar EF nas AECs (em anos):

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ 1 a 3 anos
- ☐ 4 a 6 anos
- ☐ 7 a 10 anos
- ☐ Mais de 10 anos

5. Situação profissional atual nas AECs:

- ☐ Contratado/a diretamente pelo município
- ☐ Contratado/a diretamente pela escola/agrupamento
- ☐ Contrato a termo resolutivo
- ☐ Contrato por termo indeterminado
- ☐ Outra (especifique): _____

6. Distrito onde exerce funções:

- ☐ Aveiro
- ☐ Beja
- ☐ Braga
- ☐ Bragança
- ☐ Castelo Branco
- ☐ Coimbra
- ☐ Évora
- ☐ Faro
- ☐ Guarda
- ☐ Leiria
- ☐ Lisboa
- ☐ Portalegre
- ☐ Porto
- ☐ Santarém
- ☐ Setúbal
- ☐ Viana do Castelo
- ☐ Vila Real
- ☐ Viseu

Parte II – Vinculação com a Atividade Física e Desportiva (AFD)

1. Atualmente, pratica algum tipo de AFD?

- ☐ Sim
- ☐ Não

a) Se sim, com que regularidade pratica AFD?

- ☐ Eventualmente (sem regularidade)
- ☐ 1 vez por semana
- ☐ 2 a 3 vezes por semana
- ☐ 4 a 6 vezes por semana
- ☐ Todos os dias da semana

b) **Que tipo(s) de AFD realiza atualmente?**

2. **Considera que a prática de AFD foi regular durante a sua infância e/ou adolescência?**

☐ Sim

☐ Não

☐ Não me recordo

3. **Em que contexto(s) organizacional(ais) realizou AFD durante a infância/adolescência? (pode assinalar mais do que uma opção)**

☐ Escola

☐ Ginásio

☐ Clube Desportivo

☐ Outro(s) – Qual(is)? _____

Parte III – Experiência em Educação Física (EF)

1. **Frequentou aulas de EF enquanto aluno?**

☐ Sim

☐ Não

☐ Não me recordo

a) **Se respondeu “Sim”, em que níveis de ensino? (pode assinalar mais do que uma opção)**

☐ 1.ºCEB

☐ 2º CEB

☐ 3º CEB

☐ Ensino Secundário

2. **Como classifica a sua experiência como aluno nas aulas de EF?**

☐ Muito positiva

☐ Positiva

☐ Nem positiva, nem negativa

☐ Negativa

☐ Muito negativa

3. **Indique, por ordem de importância, três aspetos positivos da sua experiência como aluno nas aulas de EF:**

(1) _____

(2) _____

(3) _____

4. **Indique, por ordem de importância, três aspetos negativos da sua experiência como aluno nas aulas de EF:**

(1) _____

(2) _____
(3) _____

5. Considera que a sua experiência pessoal como aluno nas aulas de EF influenciou, de algum modo, a sua escolha pela carreira docente?

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Não sei / Nunca refleti sobre isso

a) Se respondeu “Sim”, explique de que forma:

Guião de Entrevista aos Professores de Educação Física a lecionar Atividade de Enriquecimento Curricular de Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A presente entrevista insere-se num estudo desenvolvido no âmbito do Mestrado em Administração e Gestão Escolar, da Universidade Aberta. Este trabalho está a ser realizado por Ana Raposo, sob orientação do Professora Cláudia Neves.

O estudo tem como objetivo principal analisar a forma como os professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (AECs) de Educação Física (EF) do 1.º CEB percecionam a importância da Educação Física no currículo do 1.º CEB, e de que forma é gerido e organizado o currículo por parte dos professores. Analisando as políticas desenvolvidas em Portugal Continental e na Região Autónoma do Açores.

A sua participação é fundamental e agradecemos que responda a esta entrevista de forma honesta e refletida. Não existem respostas certas ou erradas. Todas as informações recolhidas serão tratadas com total confidencialidade, sendo utilizadas unicamente para fins académicos, salvaguardando sempre o anonimato dos participantes.

Agradeço, desde já, a sua valiosa colaboração.

Parte I- Organização geral do currículo:

1. Como é estruturado o planeamento das AECs de EF no seu município/agrupamento/entidade?
2. Existe algum currículo de referência para orientar as suas práticas? Se sim, qual?
3. Existe articulação entre as AECs de EF e a disciplina de EF e outras atividades ou áreas curriculares no 1.º CEB? Se sim, de que forma?
4. Que tipo de autonomia tem na planificação das suas aulas?

Parte II- Formação:

5. Qual é a sua formação de base e como contribui para a lecionação da EF no 1.º CEB?
6. Participou em alguma formação específica para lecionar AECs? Que tipo?

7. Considera que a sua formação é suficiente para responder às necessidades dos alunos nesta área?

Parte III- Aula de EF no 1.º CEB:

1. Costuma planificar as suas aulas de EF?
2. Com que regularidade elabora planificações para as suas aulas de EF?
3. Como caracteriza uma aula típica de EF no 1.º CEB?
4. Que tipos de conteúdos costuma abordar com mais frequência (ex.: jogos, habilidades motoras, expressão corporal...)?
5. Como organiza o espaço e os materiais disponíveis?
6. Enfrenta dificuldades logísticas ou organizativas? Quais?

Parte IV- Perceção de competências:

1. Que competências considera essenciais para um professor de EF no 1.º CEB?
2. Em que áreas sente mais confiança? E em quais sente necessidade de apoio?
3. De que forma avalia o progresso dos seus alunos?
4. Considera que as suas competências pedagógicas evoluíram com a experiência nas AECs? De que forma?
5. Em que medida se sente preparado para adaptar as atividades às diferentes faixas etárias e níveis de desenvolvimento motor dos alunos?
6. Utiliza estratégias para promover a inclusão e a participação de todos os alunos nas aulas de EF? Se sim, quais?
7. Recebe algum tipo de feedback formal sobre a sua prática pedagógica? Se sim, de quem e com que regularidade?

Parte V- Trabalho cooperativo/colaborativo:

1. Existe articulação com os professores titulares de turma? Como ocorre?
2. Partilha planificações ou estratégias com outros professores de AECs?
3. Considera que há um trabalho colaborativo eficaz dentro da escola? Porquê?
4. Que tipos de apoio ou recursos costuma receber da escola ou do município para desenvolver as AECs?
5. Participa em reuniões ou grupos de trabalho para planear atividades conjuntas entre AECs e outras disciplinas?
6. Como é a comunicação com as famílias dos alunos relativamente às atividades realizadas nas AECs?

Parte VI- Hierarquização/estatuto da EF:

1. Como é percecionada a disciplina de EF no 1.º CEB, na sua opinião?
2. Considera que a EF tem o mesmo estatuto que outras AECs? E que as disciplinas curriculares?
3. Sente que o seu papel como professor de AECs é valorizado pela comunidade escolar (direção, professores, pais)?
4. Que impactos acha que a valorização (ou falta dela) da EF tem na motivação dos alunos?
5. Na sua experiência, existe alguma diferença na forma como a EF é encarada em diferentes escolas ou municípios?
6. Tendo em conta a instituição que representa, sente-se valorizado e apoiado pela sua instituição? Em que medida?

7. Que papel pensa que os professores de EF deveriam ter na definição de políticas educativas a nível local ou nacional?

Parte VII – Saúde e bem-estar dos alunos:

1. Considera que as aulas de EF contribuem para o bem-estar físico e emocional dos alunos? Como?
2. Observa diferenças no comportamento ou motivação dos alunos após as aulas de EF?
3. Como lida com situações em que os alunos apresentam limitações físicas ou de saúde?
4. Que estratégias utiliza para incentivar a atividade física regular fora do horário escolar?
5. Em que medida as aulas de EF contribuem para a socialização e inclusão dos alunos?
6. Que desafios encontra na promoção de estilos de vida saudáveis no contexto das AECs?

Parte VIII - Considerações finais:

1. Quais são os principais desafios que enfrenta como professor(a) de EF nas AECs?
2. Que melhorias considera fundamentais para o futuro da EF no 1.º CEB?
3. Gostaria de partilhar mais alguma reflexão ou sugestão?

Muito obrigado pela sua participação.

Anexo IV - Questionário e Guião de Entrevista – Professores EF (1.º CEB) – RAA

Questionário: Perceção da importância da Educação Física no currículo do 1.º Ciclo Ensino Básico

Destinatários: Docentes de Educação Física a lecionar a disciplina de Educação Física no 1.º Ciclo Ensino Básico, na Região Autónoma dos Açores

Introdução

O presente questionário insere-se no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta, sob a orientação da Professora Cláudia Neves.

O estudo tem como objetivo principal analisar a forma como os professores do 1.ºCEB percebem a importância da Educação Física no currículo do 1.ºCEB. Analisando as políticas desenvolvidas na Região Autónoma do Açores e em Portugal Continental.

A sua participação é fundamental e agradecemos que responda a este questionário de forma honesta e refletida. Não existem respostas certas ou erradas. Todas as informações recolhidas serão tratadas com total confidencialidade, sendo utilizadas unicamente para fins académicos, salvaguardando sempre o anonimato dos participantes.

Agradeço, desde já, a sua valiosa colaboração.

Ana Raposo

Questionário Inicial

Parte I – Informações referentes ao professor(a)

1. Idade:

- ☐ Menos de 30 anos
- ☐ 30 a 39 anos
- ☐ 40 a 49 anos
- ☐ 50 a 59 anos
- ☐ 60 anos ou mais

2. Género:

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Prefiro não responder

3. Habilitação profissional para a docência (pode assinalar mais do que uma opção):

- ☐ Licenciatura. Qual? _____
- ☐ Mestrado. Qual? _____
- ☐ Outro (especifique): _____

4. Tempo de serviço na docência (em anos):

- ☐ Menos de 5 anos
- ☐ 5 a 9 anos

- ☐ 10 a 14 anos
- ☐ 15 a 19 anos
- ☐ 20 a 24 anos
- ☐ 25 anos ou mais

5. Situação profissional atual:

- ☐ Quadro de Escola
- ☐ Quadro de Ilha
- ☐ Contratado/a a termo resolutivo
- ☐ Outra (especifique): _____

6. Concelho onde exerce funções:

- ☐ Angra do Heroísmo
- ☐ Calheta
- ☐ Corvo
- ☐ Horta
- ☐ Lagoa
- ☐ Lajes das Flores
- ☐ Lajes do Pico
- ☐ Madalena
- ☐ Nordeste
- ☐ Ponta Delgada
- ☐ Povoação
- ☐ Praia da Vitória
- ☐ Ribeira Grande
- ☐ Santa Cruz da Graciosa
- ☐ Santa Cruz das Flores
- ☐ São Roque do Pico
- ☐ Velas
- ☐ Vila do Porto
- ☐ Vila Franca do Campo

Parte II – Vinculação com a Atividade Física e Desportiva (AFD)

1. Atualmente, pratica algum tipo de AFD?

- ☐ Sim
- ☐ Não

a) Se sim, com que regularidade pratica AFD?

- ☐ Eventualmente (sem regularidade)
- ☐ 1 vez por semana
- ☐ 2 a 3 vezes por semana
- ☐ 4 a 6 vezes por semana
- ☐ Todos os dias da semana

b) Que tipo(s) de AFD realiza atualmente?

2. **Considera que a prática de AFD foi regular durante a sua infância e/ou adolescência?**
- ☐ Sim
 - ☐ Não
 - ☐ Não me recordo
3. **Em que contexto(s) organizacional(ais) realizou AFD durante a infância/adolescência?** *(pode assinalar mais do que uma opção)*
- ☐ Escola
 - ☐ Ginásio
 - ☐ Clube Desportivo
 - ☐ Outro(s) – Qual(is)? _____

Parte III – Experiência em Educação Física (EF)

2. **Frequentou aulas de EF enquanto aluno?**
- ☐ Sim
 - ☐ Não
 - ☐ Não me recordo
- a) Se respondeu “Sim”, em que níveis de ensino?** *(pode assinalar mais do que uma opção)*
- ☐ 1.ºCEB
 - ☐ 2º CEB
 - ☐ 3º CEB
 - ☐ Ensino Secundário
6. **Como classifica a sua experiência como aluno nas aulas de EF?**
- ☐ Muito positiva
 - ☐ Positiva
 - ☐ Nem positiva, nem negativa
 - ☐ Negativa
 - ☐ Muito negativa
7. **Indique, por ordem de importância, três aspetos positivos da sua experiência como aluno nas aulas de EF:**
- (1) _____
 - (2) _____
 - (3) _____
8. **Indique, por ordem de importância, três aspetos negativos da sua experiência como aluno nas aulas de EF:**
- (1) _____
 - (2) _____
 - (3) _____
9. **Considera que a sua experiência pessoal como aluno nas aulas de EF influenciou, de algum modo, a sua escolha pela carreira docente?**
- ☐ Sim

- ☐ Não
☐ Não sei / Nunca refleti sobre isso

a) Se respondeu “Sim”, explique de que forma:

Guião de Entrevista aos Professores de Educação Física a lecionar Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico na Região Autónoma dos Açores

A presente entrevista insere-se num estudo desenvolvido no âmbito do Mestrado em Administração e Gestão Escolar, da Universidade Aberta. Este trabalho está a ser realizado por Ana Raposo, sob orientação do Professora Cláudia Neves.

O estudo tem como objetivo principal analisar a forma como os professores do 1.ºCEB percecionam a importância da Educação física no currículo do 1.ºCEB, e de que forma é gerido e organizado o currículo por parte dos professores. Analisando as diferentes políticas entre Portugal Continental e a Região Autónoma dos Açores.

A sua participação é fundamental e agradecemos que responda a esta entrevista de forma honesta e refletida. Não existem respostas certas ou erradas. Todas as informações recolhidas serão tratadas com total confidencialidade, sendo utilizadas unicamente para fins académicos, salvaguardando sempre o anonimato dos participantes.

Agradeço, desde já, a sua valiosa colaboração.

Ana Raposo

Parte I- Organização geral do currículo:

1. Como caracteriza a organização atual do currículo no 1.º CEB na sua escola, tendo em conta o contexto específico da Região Autónoma dos Açores?
2. Quais as principais mudanças que tem observado na organização curricular ao longo dos últimos anos? Considera que essas mudanças decorrem de orientações regionais?
3. Na sua experiência, como tem evoluído a presença da EF no currículo do 1.º CEB? Sente que está mais valorizada atualmente?
4. De que forma a escola organiza a distribuição das áreas curriculares, incluindo a EF? Há alguma flexibilidade ou diretrizes específicas promovidas a nível regional?

Parte II- Formação:

1. De que forma a sua formação inicial o/a preparou para lecionar a disciplina de EF no 1.º CEB? Considera que foi suficiente?

2. Que experiências de formação contínua teve na área da EF desde que iniciou a sua carreira docente? Em que medida essas formações contribuíram para a sua prática pedagógica?
3. Tem notado alguma evolução nas políticas regionais de formação de professores nos últimos anos, especialmente no que toca à valorização da EF e da atividade física nas escolas?
4. Na sua opinião, a oferta de formação contínua na Região Autónoma dos Açores tem respondido às necessidades dos professores de EF a lecionar no 1.ºCEB? Porquê?
5. Que tipos de apoio formativo (ações, recursos, acompanhamento, incentivos) considera essenciais para reforçar a sua intervenção pedagógica na área da EF?

Parte III- Aula de EF no 1.ºCEB:

1. Como descreve a organização atual das aulas de EF no 1.º CEB da sua escola (frequência, duração, horários)?
2. As condições materiais e logísticas (instalações, equipamentos, espaços) são, na sua opinião, adequadas à realização de aulas de EF com qualidade? Porquê?
3. Como é feita a articulação entre o professor de EF e os restantes docentes do 1.º CEB? Há trabalho conjunto ou partilha de objetivos pedagógicos?
4. Considera que a atuação do professor de EF contribui para o desenvolvimento global dos alunos? Em que domínios essa influência é mais visível?
5. Na sua perceção, tem havido evolução nas políticas regionais relativamente à valorização e à presença da EF no 1.º CEB? Que sinais dessa evolução destacaria?

Parte IV- Perceção de competências:

1. Como organiza e planeia as suas aulas de EF no 1.º CEB?
2. Que metodologias e estratégias utiliza para promover o envolvimento e a participação ativa dos alunos nas aulas?
3. De que forma adapta as atividades às diferentes idades, níveis de desenvolvimento motor e necessidades especiais que possa encontrar?
4. Quais os principais desafios que enfrenta na leção da EF nesta faixa etária?
5. Como avalia o impacto das suas aulas no desenvolvimento físico, social e emocional dos alunos?
6. Que recursos (materiais, espaços, apoio) considera essenciais para garantir aulas de qualidade? Sente que estão disponíveis na sua escola?
7. Como articula o seu trabalho com os Professores do 1.º CEB para promover uma abordagem integrada à EF e ao desenvolvimento global dos alunos?

Parte V- Trabalho cooperativo/colaborativo:

1. Como descreve a colaboração entre o professor de EF e o Conselho de Turma do 1.º CEB? Poderia especificar se essa articulação se realiza em reuniões formais, informais, em interdisciplinares, etc.? Com que frequência ocorrem essas interações e de que forma são organizadas?
2. Existem projetos ou iniciativas onde o professor de EF trabalha em conjunto com o Conselho de Turma para o desenvolvimento integral dos alunos? Pode dar exemplos?
3. Na sua opinião, as políticas educativas da Região Autónoma dos Açores incentivam a articulação entre o professor de EF e o Conselho de Turma? Como isso se manifesta na prática?

4. Quais são os principais benefícios e desafios dessa articulação para o sucesso das atividades de EF e para o acompanhamento dos alunos?
5. Que sugestões tem para melhorar a cooperação e comunicação entre o professor de EF e o Conselho de Turma?

Parte VI- Hierarquização/estatuto da EF:

1. Na sua opinião, qual é o estatuto da disciplina de EF no 1.º CEB face às outras áreas curriculares?
2. Considera que a EF tem sido valorizada pelas escolas, pelos colegas Professores e pelos Encarregados de Educação na Região Autónoma dos Açores? Pode exemplificar?
3. Tem notado alguma mudança na valorização da EF ao longo dos últimos anos, nomeadamente devido a políticas educativas regionais?
4. Quais os principais desafios que considera existir para aumentar o reconhecimento e a importância da EF na escola?
5. Que medidas ou políticas gostaria de ver implementadas para melhorar o estatuto e a valorização da EF na Região Autónoma dos Açores?

Parte VII – Saúde e bem-estar dos alunos:

1. Na sua opinião, qual é o papel da EF na promoção da saúde e do bem-estar dos alunos do 1.º CEB?
2. Que práticas ou atividades desenvolvidas nas aulas de EF têm maior impacto na saúde física e emocional dos alunos? Pode dar exemplos?
3. Como é que a escola integra a EF e outras áreas na promoção de hábitos de vida saudáveis entre os alunos?
4. Que desafios enfrentam na promoção da saúde e do bem-estar através da EF?
5. Existem programas ou iniciativas regionais que apoiem a promoção da saúde e da atividade física nas escolas? Se sim, qual o seu impacto na prática?
6. Existe colaboração entre a escola e técnicos de saúde escolar (enfermeiros, nutricionistas, psicólogos, etc.) ou com o Programa Promoção da Saúde em Meio Escolar? Se sim, de que forma essa colaboração contribui para a promoção da saúde e do bem-estar dos alunos?

Parte VIII - Considerações finais:

1. Pode partilhar alguma experiência significativa que tenha marcado a sua prática docente na área da EF no 1.º CEB?
2. Quais considera serem os maiores desafios que a EF enfrenta atualmente na Região Autónoma dos Açores?
3. Que alterações ou melhorias sugeriria para as políticas educativas regionais, de modo a fortalecer o papel da EF e apoiar os professores que nela atuam?
4. Há algum outro aspeto ou comentário que considere importante acrescentar e que ainda não tenha sido abordado nesta entrevista?

Muito obrigado pela sua participação.

Anexo V – Questionário EE

Questionário para Pais e Encarregados de Educação Perceções sobre a Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O presente questionário insere-se no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta, sob a orientação da Professora Cláudia Neves.

Este questionário tem como objetivo recolher as opiniões dos Pais e Encarregados de Educação sobre a disciplina de Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico. As suas respostas são anónimas e destinam-se apenas a fins educativos e de investigação.

Agradecemos a sua colaboração.

Ana Raposo

Parte I – Informações Gerais

Assinale a opção que melhor descreve o seu caso.

1. Idade:

- ☐ Menos de 25 anos
- ☐ 25-34 anos
- ☐ 35-44 anos
- ☐ 45-54 anos
- ☐ 55 anos ou mais

2. Formação Académica:

- ☐ Ensino Básico
- ☐ Ensino Secundário
- ☐ Licenciatura
- ☐ Pós-Graduação
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutoramento

3. Distrito de Residência:

- ☐ Aveiro
- ☐ Beja
- ☐ Braga
- ☐ Bragança
- ☐ Castelo Branco
- ☐ Coimbra
- ☐ Évora
- ☐ Faro
- ☐ Guarda
- ☐ Leiria

- ☐ Lisboa
- ☐ Portalegre
- ☐ Porto
- ☐ Santarém
- ☐ Setúbal
- ☐ Viana do Castelo
- ☐ Vila Real
- ☐ Viseu
- ☐ R.A. dos Açores
- ☐ R.A. da Madeira

Parte II – Relevância da Educação Física para o Desenvolvimento Integral

Assinale com uma cruz a opção que melhor representa a sua opinião.

4. A Educação Física contribui para o desenvolvimento global das crianças.

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Nem concordo nem discordo
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

5. A Educação Física é tão importante como as outras disciplinas.

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Nem concordo nem discordo
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

6. A prática regular de atividade física melhora o bem-estar geral das crianças.

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Nem concordo nem discordo
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

7. A Educação Física estimula o desenvolvimento emocional e cognitivo dos alunos.

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Nem concordo nem discordo

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

Parte III – Importância Geral da Educação Física

Assinale com uma cruz a opção que melhor representa a sua opinião.

8. A disciplina de Educação Física deve ser obrigatória em todos os anos de escolaridade.

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Nem concordo nem discordo
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

9. A Educação Física promove valores como a disciplina, o respeito e o esforço.

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Nem concordo nem discordo
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

10. Na sua opinião, o tempo dedicado atualmente às aulas de Educação Física é suficiente para beneficiar o desenvolvimento das crianças.

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Nem concordo nem discordo
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

11. A Educação Física deve ser incluída na avaliação curricular com o mesmo peso das restantes disciplinas.

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Nem concordo nem discordo
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

Parte IV – Impacto na Saúde

Assinale com uma cruz a opção que melhor representa a sua opinião.

12. A Educação Física ajuda na prevenção da obesidade infantil.

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Nem concordo nem discordo
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

13. A prática de atividade física escolar contribui para uma melhor saúde física.

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Nem concordo nem discordo
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

14. A Educação Física influencia positivamente a saúde mental dos alunos.

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Nem concordo nem discordo
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

15. A atividade física contribui para a melhoria da qualidade do sono nas crianças.

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Nem concordo nem discordo
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

Parte V – Desenvolvimento Social

Assinale com uma cruz a opção que melhor representa a sua opinião.

16. As aulas de Educação Física promovem a cooperação entre colegas.

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Nem concordo nem discordo

☐ Discordo

☐ Discordo totalmente

17. A Educação Física ajuda os alunos a lidarem com regras e limites.

☐ Concordo totalmente

☐ Concordo

☐ Nem concordo nem discordo

☐ Discordo

☐ Discordo totalmente

18. As crianças tornam-se mais tolerantes e respeitadoras através do desporto escolar.

☐ Concordo totalmente

☐ Concordo

☐ Nem concordo nem discordo

☐ Discordo

☐ Discordo totalmente

19. A Educação Física contribui para a inclusão de alunos com diferentes capacidades.

☐ Concordo totalmente

☐ Concordo

☐ Nem concordo nem discordo

☐ Discordo

☐ Discordo totalmente

Parte VI – Impacto no Desempenho Escolar

Assinale com uma cruz a opção que melhor representa a sua opinião.

20. A prática regular de Educação Física melhora a concentração nas aulas teóricas.

☐ Concordo totalmente

☐ Concordo

☐ Nem concordo nem discordo

☐ Discordo

☐ Discordo totalmente

21. Os alunos fisicamente ativos apresentam melhores resultados escolares.

☐ Concordo totalmente

- ☐ Concordo
- ☐ Nem concordo nem discordo
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

22. O exercício físico contribui para o desenvolvimento das funções cognitivas.

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Nem concordo nem discordo
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

23. O envolvimento em atividades físicas reduz o absentismo escolar.

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Nem concordo nem discordo
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

ParteVII – Promoção de Hábitos de Vida Saudável

Assinale com uma cruz a opção que melhor representa a sua opinião.

24. A Educação Física incentiva as crianças a adotar estilos de vida mais saudáveis.

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Nem concordo nem discordo
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

25. As crianças que praticam atividade física na escola tendem a manter esse hábito fora da escola.

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Nem concordo nem discordo
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

26. A Educação Física desperta o interesse dos alunos por modalidades desportivas variadas.

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Nem concordo nem discordo
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

27. As aulas de Educação Física ajudam os alunos a compreenderem a importância da alimentação saudável.

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Nem concordo nem discordo
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

Parte VIII – Ligação Família – Escola

Assinale com uma cruz a opção que melhor representa a sua opinião.

28. Os Encarregados de Educação têm conhecimento do que é trabalhado nas aulas de Educação Física.

- ☐ Sim
- ☐ Não

a) Se sim, se que forma?

29. É importante que a escola comunique com regularidade às famílias sobre os conteúdos e objetivos da Educação Física.

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Nem concordo nem discordo
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

30. Acha que a Educação Física deve ser lecionada por professores especializados nesta área?

- ☐ Sim
- ☐ Não

a) Justifique:

Parte IX – Comentários Finais

Se desejar, utilize este espaço para partilhar opiniões, sugestões ou comentários relacionados com o tema do questionário.

Muito obrigada pela colaboração.

Anexo VI – Consentimento Informado – Portugal Continental

Consentimento Informado e Esclarecido

Eu, participante deste estudo, autorizo, por meio deste instrumento, a utilização das informações por mim fornecidas, tanto no questionário quanto na entrevista, no âmbito da recolha de dados para a investigação que tem como objetivo geral caracterizar a forma como os docentes percecionam a importância da Educação Física no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este estudo integra uma dissertação de mestrado em Administração e Gestão Educacional, da Universidade Aberta. Aprovado na Plataforma de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar, com o nº 1716100001, em 06/08/2025.

Declaro ter recebido do investigador, informações detalhadas acerca do estudo, seus objetivos, bem como garantias quanto à preservação do anonimato e da confidencialidade das informações recolhidas. Fui igualmente informado(a) sobre a duração prevista da entrevista e concedo autorização para sua gravação em meio áudio, bem como para a utilização dos dados obtidos, integral ou parcialmente, em publicações decorrentes desta investigação.

Tive oportunidade de esclarecer todas as dúvidas junto ao investigador e participo voluntariamente deste estudo, ciente de que posso, a qualquer momento, retirar meu consentimento sem prejuízo algum.

Declaro, por fim, que recebi uma cópia deste documento para meu arquivo.

Local: _____

Data: ____ / ____ / 2025

Nome do(a) participante (letra legível): _____

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) investigador: _____

Anexo VII – Consentimento Informado – RAA

Consentimento Informado e Esclarecido

Eu, participante deste estudo, autorizo, por meio deste instrumento, a utilização das informações por mim fornecidas, tanto no questionário quanto na entrevista, no âmbito da recolha de dados para a investigação que tem como objetivo geral caracterizar a forma como os docentes percecionam a importância da Educação Física no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este estudo integra uma dissertação de mestrado em Administração e Gestão Educacional, da Universidade Aberta. Aprovado pelo Sr. Diretor Regional da Educação e Administração Educativa, através de Despacho nº S-DRAE/2025/5528 de 18/08/2025.

Declaro ter recebido do investigador, informações detalhadas acerca do estudo, seus objetivos, bem como garantias quanto à preservação do anonimato e da confidencialidade das informações recolhidas. Fui igualmente informado(a) sobre a duração prevista da entrevista e concedo autorização para sua gravação em meio áudio, bem como para a utilização dos dados obtidos, integral ou parcialmente, em publicações decorrentes desta investigação.

Tive oportunidade de esclarecer todas as dúvidas junto ao investigador e participo voluntariamente deste estudo, ciente de que posso, a qualquer momento, retirar meu consentimento sem prejuízo algum.

Declaro, por fim, que recebi uma cópia deste documento para meu arquivo.

Local: _____

Data: ____ / ____ / 2025

Nome do(a) participante (letra legível): _____

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) investigador: _____

Anexo VIII – Pedido de Autorização – RAA

Exmo. Senhor Diretor Regional,
Dr. Rui Miguel Mendes Espínola

Assunto: Pedido de autorização para realização de entrevistas no âmbito de investigação académica

No âmbito da dissertação de mestrado em Administração e Gestão Educacional, na Universidade Aberta, subordinada ao tema “Política de Educação Física nas Escolas de 1.º Ciclo: Uma análise comparativa da integração curricular nos Açores e em Portugal Continental”, venho, por este meio, solicitar a autorização de V. Ex.^a para aplicar entrevistas a docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico e a professores de Educação Física que lecionam neste nível de ensino, em diversas Unidades Orgânicas da Região.

O objetivo desta investigação é recolher dados que permitam compreender, de forma aprofundada, as perceções e experiências dos profissionais de ensino, contribuindo para a produção de conhecimento científico relevante e para uma reflexão fundamentada sobre as práticas educativas na Região Autónoma dos Açores.

As entrevistas terão carácter voluntário, assegurando-se o anonimato e a confidencialidade de todos os participantes, bem como o cumprimento integral das normas éticas e legais aplicáveis à investigação científica.

Agradeço, desde já, a atenção dispensada e coloco-me à inteira disposição para prestar quaisquer esclarecimentos adicionais ou fornecer documentação complementar sobre o estudo.

Com os melhores cumprimentos,

Ana Raposo

2100336@estudante.uab.pt

T: 918 115 856

Anexo IX – Pedido de Autorização – Portugal Continental

Exmo.(a) Sr.(a)

Assunto: Pedido de autorização para realização de entrevistas no âmbito de investigação académica

Eu, Ana Sofia Livreira Raposo, mestranda da Universidade Aberta, venho, por este meio, solicitar autorização para a aplicação de uma entrevista a professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas Lápias.

A referida entrevista integra-se no âmbito da dissertação de mestrado em Administração e Gestão Educacional, na Universidade Aberta, subordinada ao tema “Política de Educação Física nas Escolas de 1.º Ciclo: Uma análise comparativa da integração curricular nos Açores e em Portugal Continental”.

O objetivo desta investigação é recolher dados que permitam compreender, de forma aprofundada, as perceções e experiências dos profissionais de ensino, contribuindo para a produção de conhecimento científico relevante e para uma reflexão fundamentada sobre as práticas educativas.

As entrevistas terão carácter voluntário, assegurando-se o anonimato e a confidencialidade de todos os participantes, bem como o cumprimento integral das normas éticas e legais aplicáveis à investigação científica.

Anexo ao presente requerimento junto o modelo de entrevista e a nota de consentimento informado.

Agradeço, desde já, a atenção dispensada e coloco-me à inteira disposição para prestar quaisquer esclarecimentos adicionais ou fornecer documentação complementar sobre o estudo.

Com os melhores cumprimentos,

Ana Sofia Livreira Raposo

2100336@estudante.uab.pt

T: 918 115 856