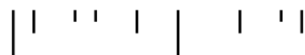


AS PERCEÇÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA
EDUCAÇÃO FÍSICA NO DESENVOLVIMENTO
DAS COMPETÊNCIAS DA COOPERAÇÃO E
RESPEITO PELO OUTRO

Rita Lança

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal

2023-2024



AS PERCEÇÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS DA COOPERAÇÃO E RESPEITO PELO OUTRO

Rita Lança

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Carlos Luz

Júri

Presidente: Clárisse Nunes

Arguente: André Pombo

Orientador: Carlos Luz

2023-2024

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

| | " | | " | |

Primeiramente gostaria de agradecer à minha família, nomeadamente aos meus pais e irmão pelo apoio, disponibilidade e motivação, à minha avó que foi uma ajuda fundamental e me acompanhou e apoiou todos os dias e ao meu avô pela inspiração.

Um grande obrigado aos amigos que a ESSE me deu (Bea, Maria, João, Patrícia e Tiago) e em especial à Carol, o meu braço direito e esquerdo.

Gostaria de agradecer também às minhas primas Catarina e Madá e às minhas amigas das Guias, em especial à Binha e à Vera.

Estou muito grata ao meu professor Orientador Carlos Luz, que me acompanhou nestes 5 anos de percurso, pela sua presença e verdadeira orientação e à professora Fátima Carneiro pelo carinho e empenho.

Por fim gostaria de me agradecer a mim própria por não ter desistido e por ter superado estes 5 anos, que nunca imaginei ser capaz. Por último, mas não menos importante um grande obrigado à Susana, sem si tudo seria diferente.

RESUMO

| | " | | " |

O presente relatório final desenvolveu-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, integrada no Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

O estudo, intitulado *Perceções acerca da importância de Educação Física no desenvolvimento das competências da cooperação e respeito pelo outro*, foi desenvolvido com alunos do 4º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico, definindo-se como problemática: *Quais as perceções acerca da importância da Educação Física no desenvolvimento das competências da cooperação e respeito pelo outro?*

De forma a dar resposta à problemática definiram-se como objetivos da presente investigação (i) perceber as perceções de uma turma de 4º ano e respetiva professora titular acerca da importância da Educação Física na cooperação e respeito pelo outro; e (ii) identificar barreiras da professora titular para lecionar Educação Física.

Levando em consideração os objetivos supracitados, foi utilizada uma metodologia quantitativa, onde a recolha de dados foi conduzida através de questionários estruturados. A análise estatística descritiva e inferencial foi aplicada aos dados obtidos pelos questionários para identificar padrões, relações e tendências significativas relacionadas aos fatores investigados.

Os resultados do estudo permitiram verificar que tanto os alunos como a professora consideram que Educação Física desenvolve as competências da cooperação e respeito pelo outro. Sendo também possível concluir que as barreiras para a docente lecionar Educação Física foram em grande maioria de cariz relacionado com a própria docente comparativamente a fatores institucionais.

Palavras-chave: Educação Física; Cooperação; 1º Ciclo do Ensino Básico; Barreiras para lecionar Educação Física

ABSTRACT

| | ' | | ' |

This final report was developed within the scope of the Teaching Practice Supervision II Course, integrated into the Master's Degree in Teaching for the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal for the 2nd Cycle of Basic Education, at the Lisbon School of Education.

The study, titled "Perceptions about the Importance of Physical Education in Developing Cooperation and Respect for Others Skills," was conducted with 4th-grade students from the 1st Cycle of Basic Education. The research problem was defined as: What are the perceptions regarding the importance of Physical Education in developing cooperation and respect for others skills?

To address the research problem, the objectives of this investigation were defined as: (i) to understand the perceptions of a 4th-grade class and their homeroom teacher regarding the importance of Physical Education in cooperation and respect for others; and (ii) to identify barriers faced by the homeroom teacher in teaching Physical Education.

Considering the aforementioned objectives, a quantitative methodology was employed, where data collection was conducted through structured questionnaires. Descriptive and inferential statistical analysis was applied to the questionnaire data to identify patterns, relationships, and significant trends related to the investigated factors.

The results of the study revealed that both students and the teacher believe that Physical Education enhances cooperation and respect for others skills. It was also possible to conclude that the barriers for the teacher to teach Physical Education were mostly related to the teacher herself rather than institutional factors.

Keywords: Physical Education; Cooperation; 1st Cycle of Basic Education; Barriers to teaching Physical Education

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
PARTE I	3
1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1ºCEB	5
1.1. Caracterização do contexto socioeducativo	6
1.1.1. A instituição cooperante.....	6
1.1.2. O grupo turma	6
1.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção	7
1.2.1. Diagnose e problemática	7
1.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular	8
1.2.3. Atividades implementadas	9
1.2.4. Avaliação e regulação das aprendizagens.....	10
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2ºCEB ...	12
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo	13
2.1.1. A instituição cooperante.....	13
2.1.2. O grupo turma	13
2.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção	14
2.2.1. Diagnose e problemática	14
2.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular	15
2.2.3. Atividades implementadas	16
2.2.4. Avaliação e regulação das aprendizagens.....	16
3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS	18
Parte II	23
1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	24
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	27
2.1. A criança na sociedade atual	28
2.2. A importância da atividade física	29
2.3. Educação física escolar e a cooperação e respeito pelo outro	30
3. METODOLOGIA	41
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	45
4.1. Resultados	46

5. CONCLUSÕES.....	51
REFLEXÃO FINAL.....	55
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS.....	58
ANEXOS.....	65
.....	66
ANEXO A – QUESTIONÁRIO ALUNOS.....	66
ANEXO B – QUESTIONÁRIO PROFESSORA	73

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Exemplos de competências sociais	36
Quadro 2 - Exemplos de benefícios sociais	37
Quadro 3 - Exemplos de benefícios psicológicos	37
Quadro 4 - Exemplos de benefícios acadêmicos.....	37
Quadro 5 - Exemplos de benefícios na avaliação	38

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Fatores que influenciam o lecionar dos programas de EF na escola primária 40

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - comparação entre os alunos e professora no teste X e nas respectivas categorias.....	46
Tabela 2 - Correlação entre as diversas categoriais do teste X	47

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Barreiras para lecionar Educação Física.....	49
----------------------------------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS

UC	Unidade Curricular
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
CEB	Ciclo do Ensino Básico
HGP	História e Geografia de Portugal
POR	Português
PI	Projeto de Intervenção
PC	Professor Cooperante
OG	Objetivo Geral
DT	Diretor de Turma
PASEO	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
EF	Educação Física

INTRODUÇÃO

| | ' | | |

O presente relatório final foi elaborado como parte da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), inserida no programa de Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB, na Escola Superior de Educação de Lisboa.

A presente Unidade Curricular desempenha um papel fundamental na formação inicial de professores, integrando teoria e prática para desenvolver competências essenciais para futuros docentes. Os objetivos da PES II, conforme detalhado na Ficha da Unidade Curricular, são os seguintes: (i) compreender o funcionamento das escolas do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (CEB); (ii) planear e implementar projetos curriculares de intervenção no 1º e 2º CEB; (iii) analisar e refletir sobre o papel do professor na sociedade contemporânea; (iv) desenvolver competências na gestão curricular; (v) aplicar metodologias pedagógicas adequadas; e (vi) promover a reflexão sobre a prática docente. Para alcançar estes objetivos, foram realizadas duas práticas pedagógicas, uma no 1º CEB e outra no 2º CEB. Focando-se este relatório na prática realizada no 1º CEB.

O presente relatório está estruturado em duas partes distintas. A primeira parte abrange uma descrição concisa das práticas pedagógicas realizadas tanto no 1º como no 2º CEB. Esta descrição inclui a caracterização dos contextos socioeducativos, destacando a instituição cooperante e as turmas envolvidas. No mesmo capítulo, são apresentados os desafios identificados, bem como uma breve definição dos objetivos gerais de intervenção, das estratégias globais de ensino, da integração curricular, das atividades implementadas e dos processos de avaliação e gestão da aprendizagem. A primeira parte termina com uma análise crítica das práticas realizadas em ambos os ciclos. Esta análise reflexiva e comparativa aborda os seguintes critérios: (i) o desenvolvimento e as competências esperadas dos alunos; (ii) métodos de ensino/aprendizagem, processos de organização e desenvolvimento do currículo; (iii) a relação pedagógica; e (iv) os processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

A segunda parte do estudo contempla a investigação desenvolvida com alunos do 4º ano e a respetiva professora titular, e encontra-se dividida em cinco partes. Primeiramente, a apresentação do estudo, que contextualiza a investigação, abordando a problemática, os objetivos definidos e as motivações que orientam o trabalho. Em seguida, na fundamentação teórica, são explorados os principais conceitos e teorias que fundamentam

o estudo, situando-o dentro do estado atual de conhecimento na área. Na metodologia, são detalhadas as escolhas metodológicas, incluindo o paradigma adotado, a metodologia de pesquisa, o desenho do estudo, as técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados, a descrição dos participantes envolvidos e os princípios éticos seguidos durante o processo de investigação. A apresentação e discussão dos resultados compreende a análise dos dados recolhidos em relação aos objetivos da pesquisa. São discutidas as descobertas e suas implicações, oferecendo uma interpretação dos resultados à luz da literatura existente. Por fim, nas conclusões, são tiradas inferências com base nos resultados apresentados, além de serem discutidos os desafios e limitações enfrentados durante a investigação.

Além das partes mencionadas anteriormente, o trabalho inclui uma reflexão final que analisa os contributos de toda a experiência desenvolvida durante a prática, destacando como é que esta experiência influenciou o meu desenvolvimento pessoal e profissional. O trabalho é concluído com uma lista das referências utilizadas ao longo da investigação, assim como os anexos.

PARTE I

| | " | | | "

Os domínios de atuação da Professora Cooperante (PC) no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) são diversos e abrangentes, refletindo uma prática educativa que equilibra aspetos pedagógico-curriculares, administrativo-burocráticos e relacionais de forma a garantir um ambiente de aprendizagem eficaz.

O domínio pedagógico-curricular da professora cooperante reflete uma prática educativa integradora e adaptativa, centrada nas necessidades e características dos alunos. A sua abordagem mista de metodologias, que combina técnicas tradicionais com metodologias ativas, a organização eficaz das rotinas diárias, a gestão criteriosa do espaço e do tempo, e a avaliação contínua e diversificada, contribuem para um ambiente de aprendizagem rico e dinâmico. Este enfoque holístico não só promove o desenvolvimento académico ou cognitivo dos alunos, mas também fortalece as suas competências sociais e pessoais, preparando-os para serem indivíduos críticos, responsáveis e empáticos.

A gestão equilibrada entre as funções de professora cooperante e coordenadora pedagógica exige um alto nível de organização e dedicação. A PC é responsável pela organização de diversos aspetos administrativos, como manter atualizados os dossiês dos alunos, escrever os sumários das aulas, marcar as faltas dos alunos, entregar as notas no início de cada período e convocar reuniões com os Encarregados de Educação. No entanto, a necessidade de se ausentar frequentemente da sala de aula revelou-se uma fragilidade. A ausência da professora pode representar um desafio. Apesar disso, esta situação permitiu que enquanto estagiária assumisse mais responsabilidades, contribuindo significativamente para o meu desenvolvimento profissional.

O domínio relacional da professora cooperante é caracterizado por uma comunicação eficaz que beneficia todos os envolvidos no processo educativo. As relações de respeito e confiança com alunos, colegas e pais contribuem para um ambiente de aprendizagem positivo. A PC mantém uma postura assertiva, mas empática, procurando desenvolver um bom relacionamento com os colegas e EE. No entanto, os desafios na comunicação e a falta de feedback estruturado destacam a necessidade de uma abordagem mais organizada e consistente. A existência de reuniões e o feedback contínuo desde o início da intervenção poderia fortalecer significativamente o meu desenvolvimento profissional enquanto estagiária, garantindo uma integração mais eficaz e alinhada às práticas pedagógicas desejadas.

1. DESCRIÇÃO
SINTÉTICA DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO LOCEB

| | " | | " |

1.1. Caracterização do contexto socioeducativo

Este ponto irá abordar duas áreas principais, as finalidades educativas da instituição cooperante e a caracterização do grupo turma. Inicialmente, serão descritas as principais finalidades educativas da instituição, onde irei destacar os objetivos pedagógicos e as metas de aprendizagem que orientam a prática educativa. Em seguida, será apresentada uma análise detalhada do grupo turma, incluindo o ano de escolaridade, as idades dos alunos, os níveis de desenvolvimento, o contexto socioeconómico, assim como as aprendizagens e dificuldades identificadas.

1.1.1. A instituição cooperante

A prática de ensino supervisionada teve lugar numa escola que abrange desde o berçário até ao 1º Ciclo do Ensino Básico e está localizado em Oeiras, na região metropolitana de Lisboa. O concelho é conhecido pela sua inovação e dinamismo, destacando-se pela atração de setores económicos, ensino superior, e qualidade residencial. Com apenas quinze minutos de distância de Lisboa e do Aeroporto Internacional, Oeiras oferece uma costa requintada, praias e espaços verdes.

Esta escola é composta por quatro turmas, uma para cada ano do 1º Ciclo, funcionando das 9h00 às 16h30. Quanto às instalações, a escola é equipada com 4 salas de aula, sala de TIC, sala de professores, sala de reuniões, sala EMAEI, Biblioteca, Ludoteca, Ginásio, Refeitório, 3 casas de banho – Feminina, Masculina e Staff, Recreio da creche e recreio do 1º Ciclo, tal como diz a nossa professora cooperante, “A nossa escola tem espaço para tudo”.

A instituição onde decorreu esta prática tem como um dos seus objetivos, segundo o seu Projeto Educativo, o foco no inglês como segunda língua, procura ser uma escola de qualidade, segura e inovadora, integrando teoria e prática de forma participativa.

1.1.2. O grupo turma

Durante a observação, acompanhámos uma turma de 4º ano composta por 23 alunos, dos quais 10 são rapazes e 13 são raparigas, com idades entre os 9 e 10 anos. Embora a maioria dos alunos seja de nacionalidade portuguesa, três alunos têm nacionalidades diferentes, sendo brasileira, angolana e francesa. De acordo com os dados fornecidos pela professora

cooperante, é possível concluir que todos os pais têm grau do ensino superior e é possível afirmar que é uma turma proveniente de um estrato económico-social médio/alto e alto. A turma é caracterizada como altamente interessada e motivada para aprender, especialmente em estudo do meio e matemática. No entanto, enfrentam dificuldades com conversas paralelas e criatividade na escrita de textos. Apesar disso, demonstram capacidade de reter as aprendizagens rápido tal como a aplicação do conteúdo trabalhado, embora alguns casos de desinteresse possam surgir ocasionalmente, principalmente no que diz respeito à resolução de problemas matemáticos e escrita de textos.

1.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção

Este subtópico discutirá a problematização sumária dos dados recolhidos durante o estágio e a identificação da problemática de intervenção. Inicialmente, serão apresentados os objetivos gerais da intervenção, seguidos pelas estratégias globais adotadas para a intervenção e integração curricular. Serão detalhadas as atividades implementadas no contexto educativo, destacando como foram planeadas e executadas. Além disso, apresentarei a avaliação do progresso dos alunos.

1.2.1. Diagnose e problemática

Após o término de duas semanas de observação e avaliação diagnóstica, foi possível identificar as potencialidades e fragilidades da turma. Essa análise baseou-se em dados recolhidos, através de notas de campo, bem como por tabelas de diagnose, preenchidas mediante observação direta das aulas e participações dos alunos, além da análise dos trabalhos realizados ao longo das semanas e informações facultadas pela PC. Deste modo, considerando as fragilidades e potencialidades identificadas interferem diretamente nos conteúdos dominados ou nas dificuldades apresentadas pelos alunos, estabelecemos os objetivos gerais de intervenção, bem como estratégias a aplicar para atingir esses objetivos propostos.

Posto isto, com base nas potencialidades e fragilidades da turma, formulámos como questão problemática: Como desenvolver a compreensão leitora, a criatividade na escrita e as estratégias de cálculo, através do trabalho cooperativo? À vista desta problemática

foram delineadas as seguintes questões de investigação centrais do trabalho de intervenção: (i) Como desenvolver a capacidade de interpretação de textos e de enunciados?; (ii) Como estimular a escrita criativa na elaboração de textos?; e (iii) Como desenvolver capacidades e estratégias conducentes à resolução de problemas matemáticos?. Partindo das questões-problema enunciadas, definiram-se como objetivos gerais: (i) Desenvolver a capacidade de interpretação de textos diversificados e enunciados; (ii) Estimular a escrita e a criatividade na elaboração de textos; e (iii) Desenvolver competências de identificação e utilização de estratégias diversificadas na resolução de problemas.

Foram desenvolvidos também objetivos específicos referentes a cada um dos objetivos gerais acima referidos, sendo para o primeiro objetivo, referir o essencial de textos/enunciados lidos e selecionar a informação relevante de um texto. Para o segundo objetivo geral, os objetivos específicos são os seguintes, utilizar processos de planificação, contextualização e revisão de texto, redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita, escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica, escrever com criatividade os textos elaborados e desenvolver a sua capacidade de expressar ideias de forma imaginativa.

1.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular

No que concerne às estratégias globais de intervenção, pretendemos implementá-las considerando: (i) os conteúdos a abordar; (ii) as rotinas implementadas na turma; e (iii) as fragilidades e potencialidades observados neste contexto educativo. Nesse sentido, apresento a relação entre os objetivos gerais delineados para este projeto e as estratégias globais de intervenção a serem aplicadas.

Para desenvolver a capacidade de interpretação de textos diversificados e enunciados (objetivo geral 1), foram delineadas estratégias específicas nas disciplinas de Português e Matemática. Em português, as estratégias focaram-se na leitura e interpretação de diversos géneros textuais e em atividades de leitura e interpretação de textos a pares. Relativamente a matemática, as estratégias basearam-se na resolução de problemas a pares e estratégias de auxílio para a interpretação de problemas.

Para estimular a escrita e a criatividade na elaboração de textos (objetivo geral 2) as estratégias planejadas foram a nuvem das histórias, a realização de textos a pares, o trabalho de texto, a dinâmica do escritor da semana e o cantinho da escrita para a área de português, a formulação de problemas para a área de matemática e a escrita de textos informativos para a área de estudo do meio.

Para o objetivo geral 3, desenvolver competências de identificação e utilização de estratégias diversificadas na resolução de problemas, as estratégias centraram-se na área de matemática, sendo elas a resolução de problemas a pares, a rotina do Problema da Semana, os momentos de discussão sobre as dificuldades sentidas na resolução de problemas, o momento de partilha de estratégias para a resolução de problemas e a partilha e discussão de resoluções de problemas, em grande e pequeno grupo.

Recorremos a planificações diárias e semanais para uma gestão e organização mais eficaz na nossa intervenção, mantendo, assim, a rotina em sala de aula e definindo claramente as atividades, estratégias e o tempo necessário para o ensino dos conteúdos.

1.2.3. Atividades implementadas

No que diz respeito à área de Português, foi criado o "cantinho da escrita", um espaço na sala de aula contendo diversos guiões de escrita, cada um dedicado a um género literário aprendido. Estes guiões incluíram etapas de planificação, textualização e revisão. Foi instituída a rotina do "escritor da semana", onde semanalmente um aluno que se destacava na escrita tinha seu nome e texto exibidos na porta da sala. Esta dinâmica visou melhorar a estruturação de ideias e estimular a criatividade na produção textual. Os alunos podiam utilizar o cantinho da escrita durante o apoio ao estudo, proporcionando um espaço dedicado à expressão criativa. Para aprimorar a compreensão e interpretação de textos, sempre que um novo género literário era abordado, realizava-se um jogo de questões e/ou discussão em grupo sobre o género trabalhado.

Na área de Matemática, para superar a dificuldade na aplicação de estratégias diversas na resolução de problemas, foram disponibilizados espaços amplos nas respostas das tarefas, permitindo que os alunos explicassem as suas estratégias com cálculos, desenhos ou palavras. Isto foi aplicado em atividades individuais, em pares e em grupo. O uso de materiais manipuláveis, como cubos de encaixe e espelhos, facilitou a compreensão de

conceitos e a experimentação de estratégias de resolução de problemas. A partilha de diferentes resoluções ao final de cada atividade também contribuiu para a compreensão de múltiplas estratégias. Para desenvolver a compreensão e interpretação dos alunos, criou-se o hábito de sublinhar palavras-chave, dados e questões nos enunciados.

As atividades foram desenhadas para serem dinâmicas e lúdicas, incluindo saídas da sala de aula e práticas cativantes. Exemplos destas atividades incluem: *Kahoots* e jogos de tabuleiro do algoritmo da multiplicação, um Mercado (para o conteúdo do dinheiro), a confeção de areias para o Dia da Família, abordando unidades de medida e conversões, o trabalho de pesquisa em TIC com BI de animais e plantas em vias de extinção, a caça ao tesouro no recreio para criar um mapa conceptual sobre fenómenos naturais e plano de emergência, um Bingo matemático, leitura de um livro virtual, e partilha de lengalengas, trava-línguas, adivinhas e provérbios.

1.2.4. Avaliação e regulação das aprendizagens

Os alunos demonstraram um desenvolvimento significativo nas competências de oralidade, leitura, compreensão e escrita. Melhoraram o contacto visual e a postura durante apresentações, mostrando maior confiança. As estratégias para leitura e compreensão de textos levaram a melhorias, passando os alunos a expressar opiniões críticas. A escrita evoluiu consideravelmente graças ao “Cantinho da Escrita” e ao “Escritor da Semana”, incentivando o planeamento, textualização e revisão de textos. A gramática foi bem assimilada, refletindo um entendimento sólido das regras. Em suma, a turma mostrou um progresso notável na compreensão e produção de textos.

No domínio das capacidades matemáticas, a apresentação de diversas estratégias para a resolução de problemas foi fundamental para o desenvolvimento dos alunos. Atividades como o bingo e a simulação de mercado despertaram interesse e facilitaram a compreensão dos conteúdos. Na geometria e medida, os alunos assimilaram novos conteúdos de forma fluída, auxiliados por materiais manipuláveis e recursos de apoio, o que manteve a sua motivação. Mesmo com um período de intervenção curto, as estratégias implementadas foram valiosas para o desenvolvimento contínuo das competências matemáticas dos alunos.

A área em que a turma mais se destacou foi o Estudo do Meio, devido ao grande interesse e curiosidade dos alunos pela natureza e pelo mundo ao seu redor. Este entusiasmo, combinado com a abordagem pedagógica exploratória adotada, foi fundamental para o desempenho excepcional dos alunos nesta área.

Relativamente à avaliação dos objetivos do projeto de intervenção, as estratégias e métodos de ensino utilizados foram eficazes, ajudando os alunos a desenvolver competências importantes na interpretação de textos e na resolução de problemas. A maioria dos alunos demonstrou consistência na utilização dos processos de escrita criativa e elaboração de textos, com predominância de desempenho positivo. Embora alguns alunos apresentem inconsistências, estas podem ser abordadas com reforço adicional. Na resolução de problemas, os alunos mostraram capacidade de identificar dados, compreender enunciados, apresentar estratégias, resolver problemas e explicar raciocínios de forma consistente. Se a intervenção se prolongasse, era expectável que os resultados se tornassem ainda mais significativos.

2. DESCRIÇÃO
SINTÉTICA DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 2ºCEB

| | ' | | ' |

2.1.Caracterização do contexto socioeducativo

Este ponto abordará duas áreas principais: as finalidades educativas da instituição cooperante e a caracterização do grupo turma. Primeiramente, serão destacadas as principais finalidades educativas da instituição, incluindo os seus objetivos pedagógicos e metas de aprendizagem que orientam a prática educativa. Em seguida, será apresentada uma análise detalhada do grupo turma, abordando o ano de escolaridade, as idades dos alunos, os níveis de desenvolvimento, o contexto socioeconómico e as aprendizagens e dificuldades identificadas.

2.1.1. A instituição cooperante

O Agrupamento de Escolas onde se insere o contexto de intervenção no 2ºCEB atende a uma comunidade heterogénea, incluindo alunos de áreas com problemas habitacionais e sociais, e foi incluído no Programa TEIP3 pelo Ministério da Educação. O Projeto Educativo do Agrupamento enfoca três eixos principais: melhoria do ensino e da aprendizagem, com estratégias colaborativas e projetos de artes e desporto; prevenção do abandono, absentismo e indisciplina, com apoio de professores e promoção da saúde; e gestão e organização, com parcerias e participação dos pais. O agrupamento também valoriza a articulação vertical dos currículos e uma cultura de avaliação de qualidade. Após a renovação, a escola foi equipada com novos laboratórios, salas de artes, balneários, biblioteca, centro de recursos educativos, mobiliário, tecnologia, e um auditório para o ensino da música.

2.1.2. O grupo turma

A intervenção foi realizada em duas turmas (C e D). Quanto à caracterização da turma C, os alunos mostraram-se muito participativos e interessados, embora apresentassem menor maturidade comparativamente aos alunos da turma D. Isto facilitou o controlo da turma, no entanto algumas ideias não foram tão desenvolvidas quanto as da turma D. As discussões na turma C foram mais elementares, enquanto na turma D os temas eram abordados com maior profundidade e complexidade.

No ano anterior à intervenção, a turma D enfrentava conflitos e era pouco coesa, o que levou a uma mudança na disposição da sala, organizada em formato U para promover

proximidade. Esta alteração melhorou a participação dos alunos, uma área que ainda necessitou de atenção. Embora os alunos da turma D fossem interessados e capazes de pensar de forma inovadora, às vezes demonstraram apatia e falta de participação. Portanto, foi importante, dar-lhes voz e incentivá-los a participar ativamente. Esta era composta por 13 raparigas e 10 rapazes.

2.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção

Este subtópico discutirá a problematização dos dados recolhidos durante o estágio e a identificação da problemática de intervenção. Inicialmente, serão apresentados os objetivos gerais da intervenção, seguidos pelas estratégias globais adotadas para a intervenção e integração curricular. Serão detalhadas as atividades implementadas no contexto educativo, com destaque para o seu planeamento e execução. Além disso, será apresentada uma avaliação do progresso dos alunos

2.2.1. Diagnose e problemática

Após o período de observação, foram identificadas várias potencialidades e fragilidades na turma através de observação direta, entrevista ao docente cooperante, um questionário aos alunos e análise das suas produções. As principais potencialidades incluíam o gosto por debater ideias, o desejo de ser ouvido e o interesse por temas de História e Geografia de Portugal. No entanto, os alunos apresentavam dificuldades em argumentar e fundamentar opiniões, cooperar com colegas e interpretar situações e fontes. As competências de pensamento crítico, compreensão leitora, oralidade e escrita estavam pouco desenvolvidas, indicando que, embora tenham vontade de se expressar, nem sempre conseguissem fazê-lo de forma eficaz.

Tendo em conta as potencialidades e fragilidades descritas acima, foi definida como problemática: “De que forma pode o desenvolvimento do Pensamento Crítico promover a consolidação de competências de escrita e oralidade?”. Em resposta à problemática, definimos como objetivos gerais para o Plano de Intervenção: (i) Desenvolver o Pensamento Crítico; (ii) Melhorar competências de escrita; (iii) Dominar competências de oralidade.

Para o objetivo geral 1, os indicadores criados foram os seguintes: problematiza situações, sintetizando a informação relevante; organiza a informação recolhida, contextualizando os acontecimentos no espaço e tempo; procura informação adicional que contribua para a compreensão dos fenómenos; realiza deduções, induções e juízos de valor a partir da informação recolhida, expressa a sua opinião de forma lógica e coerente, fundamentando-a e nomeia soluções para problemas identificados.

Quanto ao objetivo geral 2, os indicadores foram os seguintes: planifica textos escritos, segundo os objetivos pretendidos; produz textos coesos e coerentes; produz textos com correção gramatical e mobiliza léxico diversificado em textos escritos.

Relativamente ao objetivo geral 3, os indicadores correspondentes foram: planifica discursos orais, segundo os objetivos pretendidos; produz textos orais com correção gramatical e mobiliza léxico diversificado em textos orais.

2.2.2. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular

Após a definição da problemática e dos objetivos do Plano de Intervenção, foi necessário pensar em estratégias que permitissem alcançar os objetivos propostos e dar uma resposta à problemática elaborada.

Ao longo da intervenção recorreremos, para estruturar aprendizagens ao (1) trabalho cooperativo, a (2) atividades de investigação, à (3) Aprendizagem Baseada em Problemas, a (4) Guiões de Leitura, que ajudam os alunos a tomar consciência dos níveis de compreensão leitora, a (5) momentos de exploração e questionamento de diferentes fontes de informação e a (6) momentos de partilha, debate e argumentação.

Foram implementadas várias apresentações orais, dos trabalhos realizados pelos alunos, mas também rotinas de oralidade como a apresentação diária de notícias ou factos históricos. Para desenvolver as competências de escrita, proporcionámos momentos de escrita de textos com diferentes objetivos e a planificação e revisão de textos, individualmente ou em grupo. Por fim, ao longo da intervenção, organizámos as aprendizagens através do Plano de Trabalho que permitiu que os alunos (7) tomassem consciência dos objetivos de trabalho e do que é esperado deles mas que também (8) pudessem avaliar o processo decorrido, identificando aspetos positivos e aspetos a melhorar.

2.2.3. Atividades implementadas

Nesta seção, analisaremos as abordagens e atividades educativas implementadas para superar os desafios específicos enfrentados pelos alunos, considerando as suas dificuldades individuais e avaliando o impacto das estratégias aplicadas.

Na disciplina de Português, a introdução do guião de leitura foi uma atividade eficaz para desenvolver a compreensão da leitura, especialmente com a obra "Contos Gregos", de António Sérgio. Essa ferramenta proporcionou uma abordagem estruturada antes, durante e depois da leitura, permitindo aos alunos uma compreensão mais profunda dos temas, personagens e enredos. As atividades de melhoramento de texto também foram importantes para desenvolver as competências de escrita, ajudando os alunos a organizar ideias, melhorar a expressão e coesão textual, além de familiarizá-los com diferentes estruturas textuais. Isto não apenas fortaleceu as suas competências de escrita, mas também aumentou a confiança na comunicação escrita.

Na disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP), o uso do friso cronológico em todas as aulas foi crucial para os alunos entenderem a sequência temporal dos eventos históricos. Visualizando as diferentes épocas e acontecimentos de forma tangível e organizada, os alunos puderam contextualizar melhor as informações, estabelecer relações cronológicas e compreender a evolução ao longo do tempo. Os debates realizados também desempenharam um papel significativo no desenvolvimento do pensamento crítico e das competências argumentativas dos alunos, incentivando a expressão de opiniões, defesa de pontos de vista e contestação de ideias, promovendo uma participação ativa e reflexiva nas discussões em sala de aula. Isto criou um ambiente propício para a troca de conhecimentos, respeito à diversidade de opiniões e melhoria das competências de comunicação oral, essenciais para a formação cidadã crítica e participativa.

2.2.4. Avaliação e regulação das aprendizagens

O primeiro objetivo focou-se na observação e reflexão de diversas fontes e debates, mostrando progresso na competência, embora muitos alunos ainda tivessem dificuldades em problematizar e sintetizar informações. O segundo objetivo, de melhorar competências de escrita, foi parcialmente alcançado através de produções textuais e

revisões, mas os alunos ainda apresentam muitos erros gramaticais e dificuldades específicas. O terceiro objetivo, de dominar competências de oralidade, foi trabalhado com debates e atividades como o Círculo de Leitura, resultando em melhorias, apesar da falta de apoio na planificação de discursos orais e no uso de um léxico diversificado. Em suma, houve progresso nas competências, mas a falta de estratégias específicas prejudicou o cumprimento completo dos objetivos do plano.

Durante o período de intervenção, a avaliação das aprendizagens foi realizada através de métodos formativos e sumativos. As atividades de regulação da aprendizagem, como tarefas individuais e em grupo, debates e *Quizzes* interativos como o *Kahoot*, foram essenciais para identificar as dificuldades dos alunos e ajustar a planificação das aulas conforme as suas necessidades. Estas atividades também ajudaram os alunos a tomar consciência das suas próprias aprendizagens e das áreas que ainda necessitavam de consolidação. No entanto, uma maior ênfase no processo de autoavaliação dos alunos e na apresentação/reflexão dos objetivos de aprendizagem teria sido benéfica.

Na área de História e Geografia de Portugal, a análise das grelhas de observação, das produções dos alunos e das fichas de avaliação revelou que a aprendizagem foi positiva em ambas as sequências de aprendizagem (1ª República e Estado Novo). No entanto, os alunos ainda apresentam dificuldades nas competências de comunicação e na análise de gráficos e mapas, áreas que poderiam ter recebido mais atenção durante a intervenção.

Em Português, a aprendizagem dos conteúdos de gramática foi satisfatória, mas a maioria dos alunos ainda enfrenta dificuldades na compreensão leitora, indicando a necessidade de um maior desenvolvimento dessa competência. No domínio da escrita, houve um progresso evidente nas competências dos alunos, embora persistam diversas dificuldades. O crescimento no interesse pela escrita entre os alunos foi notável e positivo, mas um trabalho mais específico e diferenciado seria necessário para abordar as dificuldades individuais de cada aluno de forma mais eficaz.

3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

| | " | | " |

Da caracterização da prática realizada no 1.º CEB e no 2.º CEB, surge a importância de se realizar uma análise crítica e comparativa das experiências vivenciadas em ambos os contextos. Esta análise focar-se-á nas seguintes dimensões: (i) o desenvolvimento e as competências esperadas dos alunos; (ii) métodos de ensino/aprendizagem, processos de organização e desenvolvimento do currículo; (iii) a relação pedagógica; e (iv) os processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

Deste modo, no que diz respeito ao desenvolvimento e às **competências** esperadas dos alunos, pode afirmar-se que estas eram distintas, como previsível, dado que se trata de grupos-turma em diferentes anos de escolaridade e ciclos de ensino, além de contextos socioeducativos também variados. Assim, tal como defende Perrenoud (2000, p.15) entende-se por competência a "capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações".

Assim, com base nas competências descritas no documento "Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória" e nas observações realizadas antes e durante a intervenção no 4.º ano do 1.º CEB, era esperado que os alunos demonstrassem competências em escrita e resolução de problemas, pois o trabalho da PC focava atividades para desenvolver estas competências. Também foi dada ênfase às competências interpessoais, desenvolvimento pessoal e a cooperação. O PI para este ciclo, alinhado com as fragilidades e potencialidades identificadas, visou desenvolver competências de compreensão e expressão escrita e resolução de problemas.

O domínio da língua é essencial no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pois é através dela que acedem ao conhecimento. Neste contexto, é crucial destacar a importância da compreensão textual, já que é por meio dela que os alunos atribuem significado ao que leem e ouvem, captando, assim, o sentido da mensagem (Sim-Sim, 2007).

Nas duas turmas de 6.º ano do 2.º CEB, esperava-se que os alunos dominassem, principalmente, os conteúdos curriculares de Português (POR) e História e Geografia de Portugal (HGP). Portanto, além das competências de leitura e escrita, era desejável que os alunos demonstrassem competências relacionadas com o *saber científico, técnico e tecnológico*. Assim, o Plano de Intervenção (PI) concebido para estas turmas concentrou-se no desenvolvimento de competências no âmbito do pensamento crítico, área em que se identificaram as fragilidades mais marcantes nos grupos-turma.

O domínio do pensamento crítico é uma competência indispensável nos dias de hoje, uma vez que “pensar es una acción” (Hooks, 2022, p.17) e o mesmo é “dirigido a la acción y a la transformación de la realidad” (Pagès, 1994, p.6). Sendo os pensamentos “el laboratorio en el que se formulan preguntas y se encuentran respuestas”, “El motor del pensamiento crítico es el anhelo de saber, de comprender cómo funciona la vida” (Hooks, 2020, p.17), como tal, implica ter capacidade para “observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis” (Martins et al., 2017, p.24).

A relevância do domínio da expressão escrita e oral, como fundamentado anteriormente, está ligada ao seu papel fulcral na partilha, interação e comunicação com a sociedade. É por meio da comunicação, seja oral ou escrita, que expressamos os nossos pensamentos. No 2.º CEB, as competências sociais eram menos valorizadas devido ao foco nos conteúdos específicos, isto refletia-se na avaliação sumativa, pois o 2.ºCEB atribuía três vezes menos importância aos valores e atitudes do que o 1.º CEB, correspondendo a 10% e 30% respetivamente. Por isso, a prática pedagógica procurou destacar a importância das competências sociais e relacionais no ensino, com base na ideia de que "a educação desempenha um papel fulcral na construção do futuro" (Marković, 2018, p.7), formando cidadãos competentes em diversas áreas.

Relativamente aos **métodos** de ensino e aprendizagem, foram evidentes as diferenças entre os dois ciclos. Principalmente no que diz à prática da interdisciplinaridade e diferença entre a monodocência pluridocência.

O regime de monodocência, característico do 1.º CEB, facilitou significativamente a interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem. Este regime promove uma visão holística e integrada do currículo. Ao não haver a fragmentação dos conteúdos por diferentes professores, torna-se mais fácil estabelecer conexões entre as diversas áreas do conhecimento. Esta abordagem interdisciplinar não apenas enriquece o processo educativo, mas também desperta maior interesse e motivação nos alunos, permitindo-lhes compreender a aplicabilidade prática e interligada dos conhecimentos adquiridos. Tal como defende Silva (2005), para evitar a fragmentação do processo de aprendizagem, que costuma dividir atividades disciplinares desconectadas, é favorável adotar abordagens mais integradas, significativas e motivadoras. Estas abordagens têm como denominador comum um amplo leque de oportunidades e experiências de aprendizagem que envolvem a integração interdisciplinar de diversos campos de conhecimento e modos de saber em torno de um tema central.

No 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), a ausência de monodocência dificulta a interdisciplinaridade, porque os alunos são ensinados por diferentes professores especializados em áreas específicas. Esta fragmentação dos conteúdos exige uma coordenação rigorosa e planeamento colaborativo entre os docentes para explorar conexões entre disciplinas e promover uma abordagem educativa integrada e coesa.

Apesar das diferenças notadas nos métodos de ensino e aprendizagem, é importante destacar que, no que se refere aos processos de **organização e desenvolvimento do currículo**, houve semelhanças entre nos dois ciclos. Ambos seguiam os documentos curriculares oficiais vigentes. A nossa prática pedagógica foi influenciada por este modelo de gestão, embora tenha havido flexibilidade por parte dos professores para ajustar a sequência de conteúdos conforme necessário.

A inclusão das TIC na nossa prática pedagógica foi também um foco importante, tanto no 1.º quanto no 2.º CEB. Isto deve-se à importância de sua presença "no currículo, enquanto oportunidade para o desenvolvimento de competências digitais conducentes ao exercício de uma cidadania ativa, crítica e responsável" (Aprendizagens Essenciais de TIC, 2018, p. 2). Além disso, diversos estudos, como o de Batista et al. (2017), demonstram que a incorporação intencional das TIC em sala de aula contribui significativamente para a motivação e aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, utilizamos PowerPoints, promovemos atividades de pesquisa e realizamos quizzes através da plataforma *Kahoot* e *Quizizz* e desenvolvemos jogos na plataforma *Wordwall*.

No que diz respeito à **relação pedagógica** entre os professores cooperantes de cada ciclo de ensino e seus alunos, ao longo de nossa prática, estabeleceram-se relações de alta qualidade em ambos os contextos. Estas relações foram caracterizadas pelo respeito, confiança, afetividade e até mesmo amizade. Moran (2007) sublinha a importância da afetividade na construção da relação professor-aluno e seu impacto no processo de aprendizagem. Ele defende que:

"A afetividade é um componente fundamental do conhecimento, estreitamente ligado ao sensorial e intuitivo. Ela se manifesta no acolhimento, na empatia, na inclinação, no desejo, no prazer, na ternura, na compreensão de si mesmo, dos outros e do objeto do conhecimento. A afetividade dinamiza as interações, as trocas, a busca e os resultados. Facilita a comunicação e promove a união. Um clima afetivo envolvente potencializa plenamente as capacidades" (p. 67).

No contexto estabelecido pelo Despacho normativo nº 1-F/2016, de 5 de abril, a **avaliação** formativa é destacada como a principal modalidade de avaliação, integrando e

fundamentando todo o processo de ensino e aprendizagem, além de regulá-lo. Conforme Fernandes (2021, p. 4), esta forma de avaliação "ocorre durante o dia a dia da sala de aula, está integrada nos processos de ensino e aprendizagem e resulta das interações que se devem estabelecer entre alunos e professores".

Em ambos os ciclos do Ensino Básico, predominou a avaliação formativa, evidenciada pelo feedback constante proporcionado pelos PC em praticamente todos os trabalhos e atividades dos alunos. Durante a nossa intervenção, utilizámos diversos *Quizzes* para monitorar e ajustar as aprendizagens dos alunos em cada conteúdo abordado. Paralelamente, a avaliação sumativa também foi empregada, através da aplicação de fichas de avaliação, para formular um juízo sobre o que os alunos aprenderam (Fernandes, 2021, p. 4).

Parte II

| | " | | | " |

1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| | ' | | ' |

O presente estudo, *As percepções sobre a importância da Educação Física no desenvolvimento das competências de cooperação e respeito pelo outro*, desenvolvido numa turma de 4º ano e respetiva professora titular, objetiva entender as percepções da importância da educação física na cooperação e identificar barreiras da professora titular para lecionar educação física.

A escolha da temática, surge devido a motivações pessoais, na sequência da minha experiência como atleta federada durante dez anos que despoletou a minha crença no facto da Educação Física ir além do seu aspeto físico. Sendo uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de competências sociais, como a cooperação e o respeito pelo outro, que são fundamentais na formação de cidadãos conscientes e responsáveis. Tal como Sousa e Baptista (2011) referem, alegar motivações pessoais para justificar a opção por um determinado tema de investigação é um argumento válido, pois o mesmo “deve ser selecionado de acordo com os interesses do investigador e com a sua experiência de vida” (p. 19).

É da responsabilidade da escola e, conseqüentemente, dos professores defender que os alunos “necessitam de possuir não apenas conhecimento, mas também competências essenciais” (Marković, 2018, p.7).

Estas competências também podem ser encontradas nas orientações curriculares oficiais em vigor, mais concretamente no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), onde se definem as dez áreas de competência que os alunos, à saída do ensino obrigatório, devem idealmente ter desenvolvido: *linguagens e textos, informação e comunicação, pensamento crítico e criativo, raciocínio e resolução de problemas, saber científico, técnico e tecnológico, relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal e autonomia, bem-estar, saúde e ambiente, sensibilidade estética e artística e, por fim, consciência e domínio do corpo.*

Com base nos pressupostos anteriormente mencionados, que sustentam a pertinência e a integração no currículo do estudo proposto neste relatório, foi formulada a seguinte **problemática**: *As percepções sobre a importância da Educação Física no desenvolvimento das competências de cooperação e respeito pelo outro.*

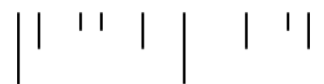
A partir da problemática acima mencionada, surgiram dois objetivos gerais que guiarão o estudo:

- i. Perceber as percepções de uma turma de 4º ano e respetiva professora titular acerca da importância da Educação Física na cooperação e respeito pelo outro;

- ii. Identificar barreiras da professora titular para lecionar Educação Física.

Ao investigar as percepções sobre a importância da Educação Física, o estudo não apenas valida a sua relevância no desenvolvimento de competências sociais, mas também identifica e aborda os desafios enfrentados na sua implementação. Assim, os objetivos delineados contribuem para uma compreensão holística e prática da problemática, permitindo recomendações fundamentadas para a melhoria da Educação Física no contexto escolar.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA



Este capítulo tem como objetivo apresentar o quadro teórico que fundamenta e apoia o estudo apresentado. Neste seguimento, no primeiro subcapítulo, começa-se por abordar a criança na sociedade atual. No subcapítulo 2.2., explora-se a importância da atividade física e educação física. Relativamente ao subcapítulo 2.3., analisa-se a educação física na escola e a cooperação e por fim no último subcapítulo discutem-se estudos realizados nesta área.

2.1. A criança na sociedade atual

Para Somariva (2013), é evidente o processo de marginalização que a disciplina de Educação Física escolar enfrenta nos dias de hoje. Os alunos olham frequentemente para a Educação Física como uma disciplina de menor status, considerando-a apenas um momento de lazer escolar. Além disto, professores de outras áreas muitas vezes acreditam que a Educação Física não contribui para o desenvolvimento intelectual e cognitivo dos estudantes, restringindo-se a atividades corporais (Bartholo, 2011; Somariva, Vasconcellos, & Jesus, 2013). É então perceptível a grande valorização de certas disciplinas como matemática e línguas, enquanto que Educação Física não é vista como uma área que desenvolve a cognição. Este facto leva a que a atividade física da criança seja deixada para segundo plano, resultando em problemas relacionados ao desenvolvimento integral dos alunos.

Na sociedade atual, observa-se uma crescente tendência ao sedentarismo infantil, associada ao aumento da obesidade e à falta de atividade física.

O sedentarismo, é um fator de grande preocupação e um dos principais determinantes no surgimento de doenças, influenciado pelo acesso às tecnologias e pelo desenvolvimento de hábitos alimentares de baixa qualidade, que resultam num alto consumo calórico e, conseqüentemente, no sobrepeso e obesidade (GUEDES et al., 2012). Alguns autores, como Bauman (2008), têm apontado que a sociedade tem adotado um estilo de vida centrado no consumo de bens, de alimentos não saudáveis, entre outros aspetos. Esta situação acarreta algumas implicações à saúde, como a redução da atividade física (William de Oliveira & De Oliveira, 2020).

O uso das tecnologias faz com que as crianças se desconectem, por um lado, do mundo social e, por outro, da adesão a práticas desportivas e/ou recreativas com outras crianças. Este fenómeno impede-as de aumentar o gasto energético que ocorreria através de

brincadeiras e outros movimentos corporais, algo crucial nesta fase da vida para evitar o acumular de gordura corporal (William de Oliveira & De Oliveira, 2020).

2.2. A importância da atividade física

A falta de atividade física é uma preocupação crescente. Desta forma, a atividade física pode ser definida como todo e qualquer movimento corporal que proporciona gasto energético superior ao gasto energético de repouso, exigindo um trabalho de músculos esqueléticos e, por consequência, um aumento de gastos energéticos, provocando o organismo a sair do estado de homeostase (CASPERSEN, 1985). A prática de atividade física, desde os primórdios da vida, serve como proteção e prevenção do sedentarismo e da obesidade infantil (William de Oliveira & De Oliveira, 2020).

Como demonstrado num estudo da (*U.S. Surgeon General's Report on Physical Activity*), a atividade física regular irá melhorar a saúde porque:

- reduz o risco de morte prematura;
- reduz o risco de desenvolvimento de doença cardíaca;
- reduz o risco de desenvolvimento de doença cardiovascular;
- reduz o risco de desenvolvimento da diabetes;
- reduz o risco de desenvolvimento de pressão arterial elevada;
- reduz o risco de desenvolvimento de cancro do cólon; e
- reduz os sentimentos de depressão e de ansiedade.

Embora se verifiquem estes aspetos, atualmente, temos observado mudanças significativas na sociedade que têm consequências prejudiciais para o desenvolvimento harmonioso das crianças, incluindo a redução dos níveis de atividade física (Dollman et al., 2005). É amplamente reconhecido o papel da atividade física e da aptidão física na promoção de estilos de vida saudáveis e na saúde cardiovascular (Ekelund et al., 2007). Nos últimos 20 anos, surgem evidências crescentes que a competência motora (CM) é essencial para manter e desenvolver um estilo de vida saudável (Robinson et al., 2015). Estes autores propõem um modelo conceptual onde baixos níveis de competência motora podem resultar em níveis reduzidos de atividade física, aptidão física e perceção de competência motora, além de maiores índices de obesidade. Neste modelo, a competência motora é vista como uma variável principal que influencia positiva ou negativamente o estilo de vida, existindo, no entanto, uma relação recíproca e sinérgica entre as variáveis.

A CM pode ser definida como a capacidade individual de ser proficiente numa ampla variedade de tarefas ou competências motoras finas e globais (Fransen et al., 2014). Ao longo do tempo, a competência motora tem sido descrita na literatura com diversos termos, como competências motoras fundamentais, performance motora, competência motora, coordenação motora e proficiência motora. Para melhor compreensão, a competência motora será definida como o domínio completo do movimento motor grosseiro ou global, dependente do desenvolvimento ótimo das competências motoras fundamentais, incluindo componentes de estabilização (por exemplo, equilíbrios dinâmicos e estáticos), locomoção (por exemplo, saltos, galopes, correr) e manipulação (por exemplo, lançar, pontapear, agarrar) (Luz et al., 2015).

Estas competências são consideradas essenciais para a aquisição futura de competências motoras mais especializadas e complexas, que são utilizadas por crianças e adolescentes em diversas atividades formais (organizadas) e informais (não organizadas) (Clark & Metcalfe, 2002). O sucesso na participação nestas atividades depende de um certo grau de proficiência nas competências motoras fundamentais, como correr, saltar, lançar e agarrar. Esta proficiência permite alcançar níveis mais elevados de competência motora.

2.3. Educação física escolar e a cooperação e respeito pelo outro

Tendo em conta que “o objetivo geral da política desportiva deveria ser o aumento da participação em atividades desportivas de qualidade entre todos os segmentos da sociedade”, em 2009 foram apresentadas as “Orientações da União Europeia para a Atividade Física”, posteriormente adaptadas pelo Instituto do Desporto de Portugal (Sardinha, 2009). Este documento oferece uma série de recomendações e exemplos de boas práticas para promover a atividade física, a saúde e o bem-estar de todos os segmentos da sociedade.

O Colégio Americano de Medicina do Desporto (American College of Sports Medicine) recomenda, para a prescrição de exercício físico em jovens de 6 a 17 anos, uma frequência de 3 a 4 vezes por semana, com intensidade moderada a vigorosa, totalizando 60 minutos acumulados por sessão (ACSM, 2013).

A Organização Mundial de Saúde (World Health Organization) recomenda que crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos (WHO, 2015), realizem diariamente pelo menos 60 minutos de atividade física de intensidade moderada a vigorosa (A prática diária de atividade física por mais de 60 minutos proporciona benefícios adicionais à saúde) e

devem incluir atividades que fortaleçam músculos e ossos, pelo menos 3 vezes por semana.

Baptista e colaboradores (2011) afirmam que jovens de 6 a 17 anos devem acumular diariamente 60 minutos de atividade física de intensidade moderada, com 20 a 30 minutos sendo de atividade vigorosa, como correr, subir e descer, ou saltar. Além disso, devem incluir jogos e exercícios que fortaleçam o sistema músculo-esquelético, melhorando a força, flexibilidade e resistência óssea, pelo menos 2 a 3 vezes por semana.

Dentro do conceito de atividade física formal, incluem-se também as aulas de educação física realizadas no contexto escolar, que abrange desde os 3 anos do pré-escolar até ao 12º ano do ensino secundário. Esta disciplina oferece uma excelente oportunidade para avaliar a aptidão física das crianças. A aptidão física relacionada à saúde refere-se ao estado das características físicas e fisiológicas que definem os riscos de desenvolvimento prematuro de doenças ou morbidade, estando associada a um estilo de vida sedentário (Vanhees et al., 2005).

Posto isto, é importante referir a organização curricular e programas de Educação Física (EF) do 1ºCEB (Ministério da Educação, 2004). Este é composto por blocos que abrangem diferentes áreas de atividades e objetivos. Os objetivos gerais do programa de Educação Física visam desenvolver uma ampla gama de capacidades físicas e sociais nos alunos. Os objetivos comuns a todos os blocos são:

1. Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas:

- Resistência Geral;
- Velocidade de reação simples e complexa de execução de ações motoras básicas e de deslocamento;
- Flexibilidade;
- Controlo de postura;
- Equilíbrio dinâmico em situações de «voo», de aceleração e de apoio instável e/ou limitado;
- Controlo da orientação espacial;
- Ritmo;
- Agilidade.

2. Cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios:

Compreender e aplicar as regras estabelecidas na turma e praticar os princípios de cordialidade e respeito nas interações com colegas e professores.

3. Participar com empenho no aperfeiçoamento das habilidades:

Envolver-se ativamente no aperfeiçoamento das habilidades em diferentes tipos de atividades e realizar as ações de forma correta e oportuna, procurando sempre a melhoria contínua.

Relativamente aos blocos e respectivos objetivos traçados, podemos observar o **Bloco 1 – Perícia e manipulação**, que tem como objetivo realizar ações motoras básicas com aparelhos portáteis, segundo uma estrutura rítmica, encadeamento ou combinação de movimentos, conjugando as qualidades da ação própria ao efeito pretendido de movimentação do aparelho; o **Bloco 2 – Deslocamentos e equilíbrios**, cujo objetivo é realizar ações motoras básicas de deslocamento, no solo e em aparelhos, segundo uma estrutura rítmica, encadeamento, ou combinação de movimentos, coordenando a sua ação para aproveitar as qualidades motoras possibilitadas pela situação; o **Bloco 3 – Ginástica**, que tem o objetivo de realizar habilidades gímnicas básicas em esquemas ou sequências no solo e em aparelhos, encadeando e ou combinando as ações com fluidez e harmonia de movimento; o **Bloco 4 – Jogos**, com o objetivo de participar em jogos ajustando a iniciativa própria, e as qualidades motoras na prestação, às possibilidades oferecidas pela situação de jogo e ao seu objetivo, realizando habilidades básicas e ações técnico-táticas fundamentais, com oportunidade e correção de movimentos; o **Bloco 5 – Patinagem**, cujo objetivo é patinar com equilíbrio e segurança, ajustando as suas ações para orientar o seu deslocamento com intencionalidade e oportunidade na realização de percursos variados; o **Bloco 6 – Atividades rítmicas expressivas (Dança)**, com o objetivo de combinar deslocamentos, movimentos não locomotores e equilíbrios adequados à expressão de motivos ou temas combinados com os colegas e professor, de acordo com a estrutura rítmica e melodia de composições musicais; e por fim, o **Bloco 7 – Percursos na natureza**, cujo objetivo é escolher e realizar habilidades apropriadas em percursos na natureza, de acordo com as características do terreno e os sinais de orientação, colaborando com os colegas e respeitando as regras de segurança e preservação do ambiente.

No entanto, a promoção da prática de atividade física não deve se limitar apenas às aulas de educação física. Deve também ser incentivada durante o recreio escolar e, principalmente, nos tempos livres das crianças. Há indícios preocupantes de que as crianças atualmente apresentam níveis mais baixos de atividade física devido à generalização dos meios de transporte e à forte atração por atividades sedentárias, como assistir televisão, jogar videogames e usar o computador, entre outras (Silva et al., 2006).

Entre professores e investigadores, há um entendimento bastante alargado sobre o conceito e os objetivos gerais da Educação Física. De acordo com este consenso, segundo Quina (2009) a Educação Física objetiva o desenvolvimento progressivo da competência desportiva dos alunos, entendida como um sistema que integra três grandes grupos de elementos, nomeadamente: motor, cognitivo e socio-afetivo.

O primeiro grupo, denominado **domínio motor**, é composto por dois grupos. Pelo desenvolvimento das competências motoras, anteriormente mencionadas e pelas capacidades físicas, que compreendem capacidades coordenativas (orientação, equilíbrio, etc.),

O segundo grupo, o **domínio cognitivo** visa a aquisição de conhecimentos relacionados às atividades desportivas para desenvolver competências organizacionais, de condução e avaliação da prática desportiva (Bento, 1989).

O terceiro grupo, denominado **domínio sócio-afetivo**, diz respeito à formação de regras, valores, atitudes, comportamentos, interesses e necessidades, tais como pontualidade, assiduidade, interesse, empenhamento, cooperação, integração no grupo, respeito pelas regras, professor, companheiros e materiais, etc. – imprescindíveis à formação moral e social. É exatamente sobre este terceiro domínio (Socio-afetivo) que o presente estudo incidiu.

Em síntese, a Educação Física é uma disciplina escolar centrada no domínio das atividades desportivas, mas não se esgota na atividade desportiva. Também persegue objetivos e tem influências noutras áreas, nomeadamente na área da formação moral e social e na área da saúde. Enquanto disciplina escolar que é, deve proporcionar a todos os alunos oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento no quadro da prática das atividades desportivas e, simultaneamente, no quadro da aquisição de conhecimentos, de qualidades de carácter, de valores e de motivações para a prática desportiva autónoma.

Posto isto, entendemos que as competências sociais, como a cooperação e respeito pelo outro, uma das variáveis do presente estudo desenvolvido, tem um papel fundamental e que as competências sociais são tão importantes como as competências cognitivas, pois, para além dos alunos adquirirem conhecimentos também têm de saber relacionar-se e adquirir hábitos de participação e convivência em comunidade. Segundo Vieira (2000), apenas a aprendizagem cooperativa possibilitará a concretização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento das competências mencionadas, promovendo a integração dos alunos na sociedade atual.

A escola é um espaço de aprendizagem e formação crucial para o desenvolvimento dos alunos que serão os cidadãos do futuro. Portanto é essencial que valorize os aspetos sociais da aprendizagem. De acordo com Bessa e Fontaine (2002, p. 14),

“(…) a crescente complexidade das condições sociais da existência humana tem vindo a acentuar a importância das competências sociais dos sujeitos. Sermos capazes de aprender a relacionarmo-nos e a cooperar com os outros, aparece cada vez mais como uma das dimensões axiais numa sociedade multirracional e multicultural, que oferece o mesmo estatuto a ambos os géneros.”

A definição de aprendizagem cooperativa não é recente, originando-se dos trabalhos de Vygotsky (teoria sociocultural), que demonstraram que os alunos aprendem mais e melhor quando colaboram com os colegas. Segundo Vygotsky, os alunos constroem o seu conhecimento através da interação social. Ele argumenta que a principal função da linguagem é a comunicação e o contacto social. A interação desempenha um papel essencial no desenvolvimento cognitivo do indivíduo (Rodrigues, 2012).

Muitos outros autores também definiram o conceito de aprendizagem cooperativa, oferecendo diversas perspetivas e abordagens. A seguir, apresentarei algumas definições adicionais, fornecidas por estudiosos que contribuíram significativamente para o entendimento desta metodologia educativa.

Fontes e Freixo (2004) referem que a aprendizagem cooperativa é um método de trabalho que destaca três aspetos educacionais: a existência de um objetivo comum, o empenho de cada membro do grupo para alcançar um resultado coletivo e o reconhecimento e valorização deste empenho pelos demais integrantes do grupo.

O estudo realizado por Ribeiro (2006, citado em Gomes, 2014, p. 17) concluiu que a aprendizagem cooperativa melhora as competências relativas à atitude e cognitivas dos alunos. Assim, ele afirma que,

“(…) para além das competências cognitivas que podemos desenvolver nos nossos alunos, a aprendizagem cooperativa, como uma estratégia servida por um conjunto de técnicas específicas a utilizar em situações educativas, é uma boa maneira de melhorar as relações interpessoais, vivenciar situações emocionais significativas e promover uma educação para a cidadania.”

Lopes e Silva (2009, p. 4) definem a aprendizagem cooperativa como "uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, tendo em vista adquirir conhecimentos sobre um determinado objeto." Além disso, os mesmos autores (2009, p. 3), citando Virginia Burden, afirmam

que "A cooperação é a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos."

Segundo Johnson e Johnson (1989) e Johnson et al. (1999), há determinadas condições que devem estar presentes no processo de ensino-aprendizagem para que seja considerado cooperativo. Os cinco elementos essenciais à aprendizagem cooperativa, que se explicarão em seguida, são: a interdependência positiva, a responsabilidade individual e de grupo, a interação estimuladora face a face, as competências sociais e a avaliação do grupo.

O primeiro princípio e elemento fundamental da aprendizagem cooperativa é a **interdependência positiva**. Esta ocorre quando os membros do grupo compreendem que estão ligados de tal forma que só poderão ter sucesso se todos alcançarem o objetivo. Assim, cada indivíduo aprende a valorizar o esforço dos outros, reconhecendo que o progresso individual beneficiará todo o grupo. A cooperação só existe se houver interdependência positiva. Sobre este elemento da aprendizagem, Lopes e Silva (2009, p. 16) afirmam que:

“É a sensação que se tem de que se está dependente dos outros de modo que não se consegue ser bem-sucedido a não ser que eles também o sejam e vice-versa; isto é, o trabalho de um beneficia com o trabalho de todos.”

O segundo elemento é a **responsabilidade individual e de grupo**. Esta responsabilidade é demonstrada pelo papel que cada membro desempenha no grupo e pela contribuição de cada um para o sucesso coletivo. É crucial que cada integrante execute as suas tarefas com o máximo rigor. Desta forma, a responsabilidade é vista, dentro do grupo, como um compromisso tanto para alcançar os objetivos estabelecidos coletivamente quanto para cumprir as metas individuais. “O grupo deve assumir a responsabilidade por alcançar os seus objetivos e cada membro será responsável por cumprir com a sua parte, para o trabalho comum” (Lopes e Silva 2009, p. 17).

O terceiro componente essencial da aprendizagem cooperativa é a **interação estimuladora face a face**. Esta interação acontece quando os membros do grupo incentivam e elogiam os esforços de cada integrante, promovendo a execução das tarefas de maneira a que todos alcancem os objetivos coletivos. Do ponto de vista de Johnson et al. (1999, cit in Ferreira 2013, p. 21), este elemento é caracterizado por:

“Brindar o outro com ajuda efetiva e eficaz; intercambiar os recursos necessários, como informação e materiais; proporcionar ao outro meios para que possa melhorar o desempenho das suas atividades e responsabilidades; promover o esforço para alcançar

objetivos comuns; influir nos esforços do outro para alcançar objetivos grupais; atuar de maneira confiável; estar motivado para esforçar-se pelo benefício mútuo; ter um nível de excitação moderado, caracterizado por um baixo nível de ansiedade e stress.”

O quarto elemento da aprendizagem cooperativa são as **competências sociais**. De acordo com Freitas e Freitas (2003), os alunos não nascem com estas competências; elas precisam ser ensinadas e desenvolvidas da mesma maneira que os conteúdos curriculares. De acordo com Lopes e Silva (2009), para que ocorra uma verdadeira cooperação, os alunos devem desenvolver as competências sociais apresentadas no quadro seguinte.

- | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none">- Elogiar, não derrotar os outros;- Falar baixo para não incomodar os outros;- Participar com os outros;- Dizer coisas agradáveis;- Encorajar os outros;- Ser paciente (esperar pela sua vez)- Aceitar as diferenças;- Resolver conflitos;- Estar solidário com a equipa;- Partilhar ideias;- Partilhar tarefas;- Celebrar o sucesso. |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Quadro 1 - Exemplos de competências sociais

O quinto e último elemento essencial à aprendizagem cooperativa é a **avaliação do trabalho do grupo**. Esta avaliação permite que os membros do grupo verifiquem se estão a alcançar os objetivos estabelecidos, identifiquem aspetos positivos e negativos, e tomem decisões sobre quais os comportamentos a ser mantidos ou ajustados.

Lopes e Silva (2009, p. 19), destaca que, “Para que o processo de aprendizagem melhore de forma sustentada, é necessário que os alunos analisem cuidadosamente a forma como estão a trabalhar juntos e como podem aumentar a eficácia do grupo”.

Panitz (1996), Palmer et al. (2003), e Lopes e Silva (2009) identificam benefícios da aprendizagem cooperativa, organizados em quatro categorias: sociais, psicológicos, académicos e de avaliação. Alguns desses benefícios estão apresentados nos quadros seguintes.

Categoria	Dimensões
Benefícios sociais	<ul style="list-style-type: none"> - Estimula e desenvolve as relações interpessoais; - Promove respostas sociais positivas em relação aos problemas e estimula um ambiente de apoio à gestão de resolução dos conflitos; - Encoraja a responsabilidade pelos outros; - Encoraja a compreensão da diversidade; - Encoraja uma maior capacidade dos alunos para verem as situações, assumindo as perspetivas dos outros (desenvolvimento da empatia); - Estabelece uma atmosfera de cooperação e ajuda em toda a escola; - Os alunos são ensinados como criticar ideias, não pessoas; - Aumenta as competências de liderança dos alunos.

Quadro 2 - Exemplos de benefícios sociais

Categoria	Dimensões
Benefícios psicológicos	<ul style="list-style-type: none"> - Promove o aumento da autoestima; - Melhora a satisfação do aluno com as experiências de aprendizagem; - Encoraja os alunos a procurar ajuda e a aceitar a tutoria dos outros colegas; - A ansiedade na sala de aula é significativamente reduzida com a aprendizagem cooperativa; - Cria uma atitude mais positiva dos alunos em relação ao professor.

Quadro 3 - Exemplos de benefícios psicológicos

Categoria	Dimensões
Benefícios académicos	<ul style="list-style-type: none"> - Cria um ambiente de aprendizagem ativo, envolvente e investigativo; - Promove os objetivos de aprendizagem em vez dos objetivos de desempenho; - Melhora o rendimento escolar dos alunos e a assiduidade às aulas; - Contribui para o desenvolvimento de uma atitude mais positiva em relação às matérias escolares; - Aumenta a persistência dos alunos na conclusão dos exercícios e a probabilidade de serem bem-sucedidos na conclusão dos mesmos; - Os alunos mais fracos melhoram o seu desempenho quando se juntam com colegas que têm melhor rendimento escolar.

Quadro 4 - Exemplos de benefícios académicos

Categoria	Dimensões
Benefícios na avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Proporciona formas de avaliação alternativas tais como a observação de grupos, avaliação do espírito do grupo e avaliações individuais escritas curtas; - Proporciona feedback imediato aos alunos e ao professor sobre a eficácia de cada turma e sobre o progresso dos alunos, a partir da observação do trabalho individual e em grupo; - Os grupos são mais fáceis de supervisionar do que os alunos individualmente.

Quadro 5 - Exemplos de benefícios na avaliação

Johnson et al. (1999) afirmaram que as pesquisas demonstram os benefícios sociais, psicológicos, acadêmicos e na avaliação da aprendizagem cooperativa. Fontes e Freixo (2004) apontam que a aprendizagem cooperativa apresenta vantagens em comparação com metodologias competitivas ou individualistas. Além disso, alguns autores, como Slavin (1995) e Ludovino (2012), mencionam que os alunos que adotam este modelo pedagógico tendem a gostar mais da escola, desenvolvem o seu altruísmo e mostram-se mais dispostos a cooperar, pois acreditam que a partilha pode trazer benefícios.

Como mencionado anteriormente a educação física apresenta inúmeros benefícios nos três principais vetores (motor, cognitivo e socio-afetivo), porém apesar dos potenciais benefícios da educação física no desenvolvimento das competências da cooperação e do respeito pelo outro, os professores frequentemente enfrentam várias barreiras ao ensinar esta disciplina o que condiciona à sua operacionalização. Compreender e abordar estas barreiras é essencial para promover efetivamente a inclusão da educação física na formação integral dos alunos desde os primeiros anos escolares e também para ajudar os professores a cumprir o currículo. Morgan (2008) constatou que os professores reconhecem os benefícios da EF, mas preferem ensinar outras disciplinas. Xiang et al. (2002) reportaram que muitos professores em formação inicial mostram-se pouco dispostos a lecionar EF, embora reconheçam a sua importância como componente essencial do currículo.

Segundo Morgan & Hansen (2008), nos últimos 20 anos, vários investigadores têm destacado as dificuldades que os professores enfrentam ao lecionar as aulas de Educação Física, nomeadamente a falta de confiança ao lecionar a EF e a existência de experiências pessoais negativas em EF.

Por exemplo, numa investigação sobre os problemas que os professores do ensino primário enfrentam ao lecionar EF numa escola, DeCorby et al. (2005) identificaram dois obstáculos principais: (a) a falta de formação ou conhecimento de aulas adequadas ao desenvolvimento das crianças, e (b) a falta de planeamento e liderança informada para o programa. Estes autores concluíram que a convicção dos professores na importância da EF era uma mais-valia, mas que estavam, no entanto, inibidos por diversos fatores interrelacionados que prejudicavam a capacidade das crianças em alcançar os principais objetivos da EF, sendo estes fatores tanto institucionais como relacionados com a professora.

Hardman e Marshall (2001) sintetizaram os principais problemas que dificultam a implementação da EF nas escolas do 1ºCEB. Eles identificaram a redução do tempo disponível, o escasso apoio financeiro e material, e o aumento da marginalização como questões centrais. Da mesma forma, Mandigo et al. (2004) descreveram como os professores percebem a falta de financiamento e de tempo como os dois principais fatores que influenciam a lecionação dos programas de EF. Num estudo que envolve futuros professores não especialistas, Faulkner, et al. (2004) verificaram a falta tanto de tempo quanto de espaço/equipamento como as principais barreiras. As barreiras relatadas pelos especialistas eram predominantemente de natureza institucional, em vez de estarem relacionadas com os professores. As barreiras relatadas pelos especialistas eram predominantemente de natureza institucional, em vez de estarem relacionadas com os professores Morgan & Hansen (2008).

Segundo Barroso et al. (2005) as duas principais barreiras foram o tamanho elevado das turmas e o baixo valor académico atribuído à EF. Outros problemas incluíram recursos financeiros insuficientes e instalações inadequadas.

Para organizar as barreiras mencionadas pelos diversos autores, apresenta-se abaixo uma figura que estrutura os obstáculos de modo a facilitar a compreensão.

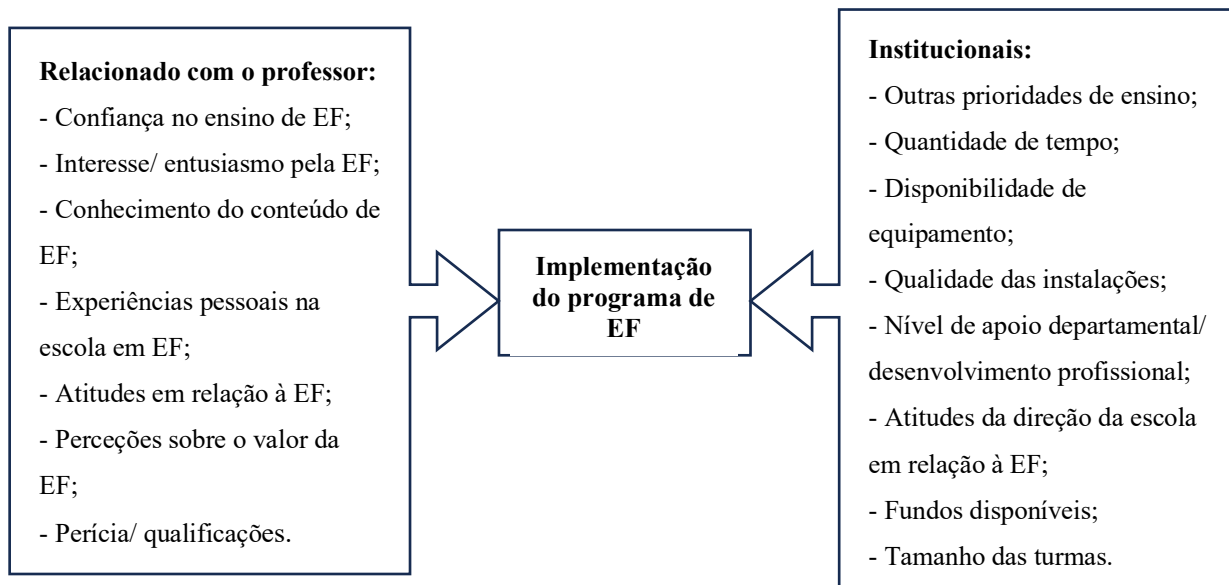


Figura 1- Fatores que influenciam lecionar dos programas de EF na escola primária

Estes fatores ou barreiras foram utilizados para elaborar o questionário do estudo destinado à professora titular, com o objetivo de compreender os obstáculos ou barreiras que esta enfrenta para lecionar EF.

As dimensões dos benefícios da aprendizagem cooperativa apresentadas nos quadros anteriores foram também fundamentais para a formulação do questionário utilizado neste estudo. O objetivo principal foi investigar a percepção dos alunos e da sua professora titular sobre a importância da educação física no desenvolvimento destas dimensões. Através desta abordagem, procurei compreender como é que a disciplina de educação física contribui para promover a cooperação entre os alunos e o respeito pelo outro.

3. METODOLOGIA

| | " | | " | | "

Apresentado o referencial teórico que sustenta este estudo, é crucial agora identificar os participantes, a metodologia e as técnicas de recolha, seleção e análise de dados definidas para a condução da pesquisa, em função da problemática e dos objetivos de investigação. Além disso, serão mencionados os princípios éticos respeitados ao longo do processo investigativo.

As opções metodológicas disponíveis para a investigação educacional são variadas, por isso a sua escolha deve ser orientada pela natureza do problema a ser investigado (Bell, 2008).

Com este trabalho, pretendeu-se questionar a percepção acerca da importância da Educação Física no desenvolvimento da cooperação e respeito pelo outro através de um inquérito. Por isso, é um estudo descritivo e não experimental.

Neste trabalho, foi utilizada uma **metodologia quantitativa** para o tratamento dos dados recolhidos através do questionário. Esta abordagem permitiu uma maior precisão e objetividade na relação entre a questão inicial, os objetivos e as variáveis do estudo.

3.1. Amostra

No que diz respeito aos **participantes**, o estudo foi desenvolvido numa turma do 4º ano, constituída por um total de 22 alunos, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos, em que 12 são do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Além dos alunos foi também aplicado um questionário à professora titular da turma, que tem 8 anos de experiência como docente do 1ºCEB. Foi, portanto, considerado um “conjunto de situações (indivíduos, casos ou observações) extraído de uma população” (Almeida e Freire, 2007, p. 107), que de forma voluntária responderam ao questionário.

3.2. Instrumentos

O questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Wilson e McLean (1994) referem que este é um instrumento amplamente utilizado e útil para recolher informações de pesquisa, fornecendo dados estruturados, muitas vezes numéricos, podendo ser administrado sem a presença do investigador e sendo frequentemente comparativamente simples de analisar.

No campo da presente análise, identificam-se questões do tipo fechado (ex: escalas de classificação) em ambos os questionários.

No questionário realizado tanto aos alunos como à professora titular na primeira secção procurou-se entender as percepções acerca da importância da Educação Física no desenvolvimento da cooperação e respeito pelo outro, assim foram formuladas 20 afirmações. Nesta secção é utilizada como escala de mensuração a escala de Likert, onde se espera que o inquirido expresse se concorda ou discorda, através das categorias “1 - discordo totalmente, 2 - discordo parcialmente, 3 - não concordo nem discordo, 4 - concordo parcialmente e 5 - concordo totalmente”. Na secção 2 do questionário à professora titular, onde se pretende compreender as barreiras para a docente lecionar EF, foi utilizada de novo uma escala de 1 a 5 em que 1 simbolizaria a ausência de barreira e 5 representaria uma principal barreira. Nesta secção foram formuladas 9 afirmações.

Segundo Check et. al (2012) as escalas de classificação, como escalas Likert, oferecem uma maneira de medir respostas com nuances, permitindo uma compreensão mais profunda das atitudes, opiniões e percepções dos participantes.

Os instrumentos (Anexo A e B) foram elaborados com base nos autores (Panitz, 1996; Palmer et al., 2003; Lopes & Silva, 2009) e Morgan & Hansen (2008). Contém questões fechadas, pois é de carácter quantitativo. Os inquiridos têm como título: “*As percepções sobre a importância da Educação Física no desenvolvimento das competências de cooperação e respeito pelo outro.*” e estão divididos em duas partes cada:

Questionário A (alunos)

1ª parte – Educação Física e os benefícios da cooperação

2ª parte – Quem gostavas que lecionasse Educação Física

Questionário B (professora titular)

1ª parte – Educação Física e os benefícios da cooperação

2ª parte – Barreiras para lecionar Educação Física

É importante salientar que, partindo do pressuposto de que qualquer investigador "deve guiar-se por princípios que garantam a construção do conhecimento como um empreendimento de bem, com responsabilidade e prestígio social", todo o percurso de investigação e a redação deste relatório respeitaram o Código de Ética na Investigação do CIED-ESELx (2018). Assim, estão assegurados os princípios da integridade científica e

do respeito pelos participantes, da responsabilidade, da honestidade, da fiabilidade e rigor, bem como da confidencialidade.

3.3. Procedimentos estatísticos

Primeiramente foi verificada, através do teste *shapiro-wilk* (visto a amostra ser inferior a 50 crianças), a normalidade da amostra para as variáveis em estudo. Dado que os resultados apontaram para uma amostra normal utilizou-se testes paramétricos, nomeadamente o *teste t* para uma média com o objetivo de analisar as diferenças entre os resultados obtidos nas diversas categorias pelos alunos com a média obtida pela professora. Adicionalmente, realizou-se o teste de correlação de Pearson para perceber a relação das diferentes categorias do questionário “*As percepções sobre a importância da Educação Física na competência da cooperação e respeito pelo outro*”.

Os dados referentes às barreiras para lecionar Educação Física, baseados nas respostas às afirmações fornecidas pela professora titular, foram organizados numa tabela de frequências. Cada linha da tabela correspondia a uma barreira, e as colunas indicavam a resposta para cada uma dessas afirmações com a escala de 1 a 5, sendo que 1 significaria que a afirmação não era uma barreira e 5 que a afirmação era uma principal barreira. Neste caso havia apenas um dado por coluna, pois os dados recolhidos direcionaram-se apenas à professora titular. Com base na tabela de frequências, criei um gráfico de barras. No gráfico de barras, cada barra representa a resposta da professora titular, baseada na escala de 1 a 5, para cada uma das barreiras mencionadas. Por exemplo, a barra correspondente a “*Baixos níveis de confiança na docência*” apresenta o valor 5 da escala (que significa que a afirmação é uma principal barreira), enquanto que a barra para “*Grande quantidade de alunos por turma*” indica o valor – 1 – que indica que essa afirmação, para a professora titular, não corresponde a uma barreira.

Para realizar a análise estatística dos dados, utilizou-se o software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) na sua versão 27. Esta ferramenta é amplamente reconhecida pela sua robustez e versatilidade em análises estatísticas, permitindo realizar uma variedade de testes e procedimentos analíticos, com um nível de confiança de 95%.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

| | ' ' | | ' ' |

4.1. Resultados

Tabela 1 - comparação entre os alunos e professora no teste X e nas respectivas categorias.

	Alunos		Professora	
	Média	Desvio Padrão	Média	Valor de p
Social	3.86	.61	4.5	<0,001
Psicológicos	3.95	.71	4	0.768
Acadêmicos	3.94	.72	4.5	0.002
Avaliativos	3.95	.71	4	0.768
Teste total	3.91	.54	4.3	0.003

Observando a tabela 1 é possível verificar que os alunos apresentam valores muito semelhantes nas diversas categorias (*Social, Psicológicos, Acadêmicos e Avaliativos*).

Interpretando a média de cada categoria podemos verificar que na média da categoria *Social* que é 3,86, os alunos tendem a “concordar parcialmente” que os benefícios sociais são relevantes ou influentes. A média próxima de 4 indica uma tendência positiva.

No que diz respeito à importância da EF nos benefícios *Psicológicos* da competência da cooperação, a média é 3,95, o que significa que os alunos tendem a “concordar parcialmente” que os benefícios psicológicos são desenvolvidos pela EF. Este valor está um pouco mais próximo de "concordo totalmente" (5) do que o valor da categoria *Social*, sugerindo que os alunos tendem a considerar que EF desenvolve mais os benefícios *Psicológicos* do que os *Sociais*.

Relativamente aos benefícios *Acadêmicos* a média é 3,94, assim podemos verificar que de maneira semelhante aos benefícios *Psicológicos*, os alunos tendem a concordar parcialmente que os benefícios *Acadêmicos* são desenvolvidos pela EF de forma relevante. Este valor é muito próximo ao dos benefícios *psicológicos*, indicando uma importância semelhante.

Ao analisar a média dos benefícios *Avaliativos*, que é 3,95, foi possível verificar que a média nesta categoria é idêntica à média da categoria *Psicológicos*, indicando que os alunos concordam parcialmente que os benefícios *Avaliativos* da cooperação são desenvolvidos pela EF de forma relevante.

A média total, que engloba todas as categorias, mostra uma tendência geral dos alunos de “concordarem parcialmente” com as afirmações. Esta média consolidada reflete uma visão equilibrada dos alunos sobre a relevância dos diferentes fatores (social, psicológico, acadêmico e avaliativo), ou seja, em todas as categorias, as médias encontram-se entre 3,86 e 3,95, indicando que os alunos geralmente “concordam parcialmente” com as

afirmações. Como a escala vai de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente), e todas as médias estão acima de 3, isso indica uma leve tendência positiva nas respostas dos alunos, portanto os alunos tendem a concordar que EF é importante no desenvolvimento das competências da cooperação e respeito pelo outro. Isto significa que de um modo geral os alunos consideram que as categorias presentes nos Quadros 2, 3, 4 e 5, formulados por Panitz (1996), Palmer et al. (2003), e Lopes e Silva (2009), são desenvolvidos pela disciplina Educação Física.

Analisando os resultados da professora verificamos que esta apresenta valores mais elevados em todas as categorias, apresentando diferenças significativas nas categorias social ($p < 0,001$), acadêmicos ($p = 0,002$) e no resultado final ($p = 0,003$).

Assim, podemos verificar que tal como o estudo realizado por Ribeiro (2006, citado em Gomes, 2014, p. 17) que concluiu que a aprendizagem cooperativa melhora as competências relativas à atitude e cognitivas dos alunos. Assim, ele afirma que, “(...) para além das competências cognitivas que podemos desenvolver nos nossos alunos, a aprendizagem cooperativa, como uma estratégia servida por um conjunto de técnicas específicas a utilizar em situações educativas, é uma boa maneira de melhorar as relações interpessoais, vivenciar situações emocionais significativas e promover uma educação para a cidadania.” A professora também apresentou valores mais elevados nos benefícios *Sociais e Acadêmicos*.

Tabela 2 - Correlação entre as diversas categoriais do teste X

	Psicológicos	Acadêmicos	Avaliativos
Social	.474*	.477*	.645**
Psicológicos		.552**	.555**
Acadêmicos			.317

* $< 0,05$

** $< 0,01$

Analisando a correlação de Pearson verificamos a existência de uma associação moderada significativa e positiva entre todas as variáveis com exceção da relação entre a categoria *Acadêmicos* e a categoria *Avaliativos*. Estes resultados parecem sugerir que o aumento de uma determinada categoria tem um efeito positivo nas restantes categorias. Interessante verificar que a associação mais forte foi verificada entre a categoria *Social* e a categoria *Avaliativos*.

Ao verificar as correlações entre as diferentes categorias podemos observar que, entre a categoria dos benefícios *Sociais e Psicológicos* (.474) *, podemos observar que a

percepção dos benefícios sociais desenvolvidos pela educação física está moderadamente relacionada à percepção dos benefícios psicológicos desenvolvidos pela mesma, isto significa que os alunos que percebem a educação física como uma forma de melhorar competências sociais também tendem a ver benefícios psicológicos.

Relativamente à correlação entre os benefícios *Sociais e Acadêmicos* (.477) *, a percepção dos benefícios sociais desenvolvidos pela educação física também está moderadamente relacionada à percepção dos benefícios acadêmicos. Assim, estudantes que veem a educação física como benéfica para competências sociais tendem a ver algum impacto positivo no desempenho acadêmico.

No que diz respeito à correlação entre os benefícios *Sociais e Avaliativos* (.645) **, os estudantes que entendem a educação física como benéfica para o desenvolvimento social também consideram os benefícios na avaliação de forma muito positiva.

Ao analisar a correlação entre os benefícios *Psicológicos e Acadêmicos* (.552) **, é possível observar que os alunos que consideram que EF desenvolve benefícios *Psicológicos* também tendem a considerar que desenvolve benefícios *Acadêmicos*.

A correlação entre os benefícios *Psicológicos* e na *Avaliação* (.555) **, indica que os alunos que acreditam que EF desenvolve os benefícios psicológicos tendem a considerar também que EF desenvolve os benefícios na avaliação.

Por fim, relativamente à correlação entre os benefícios *Acadêmicos e Avaliativos* (.317), podemos verificar que é baixa e não significativa.

Como foi dito inicialmente, a associação mais forte foi verificada entre a categoria *Social* e a categoria *Avaliativos*.

Posto isto, entendemos que as competências sociais, têm um papel fundamental e que as competências sociais são tão importantes como as competências cognitivas, pois, para além dos alunos adquirirem conhecimentos também têm de saber relacionar-se e adquirir hábitos de participação e convivência em comunidade. Segundo Vieira (2000), apenas a aprendizagem cooperativa possibilitará a concretização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento das competências mencionadas, promovendo a integração dos alunos na sociedade atual.

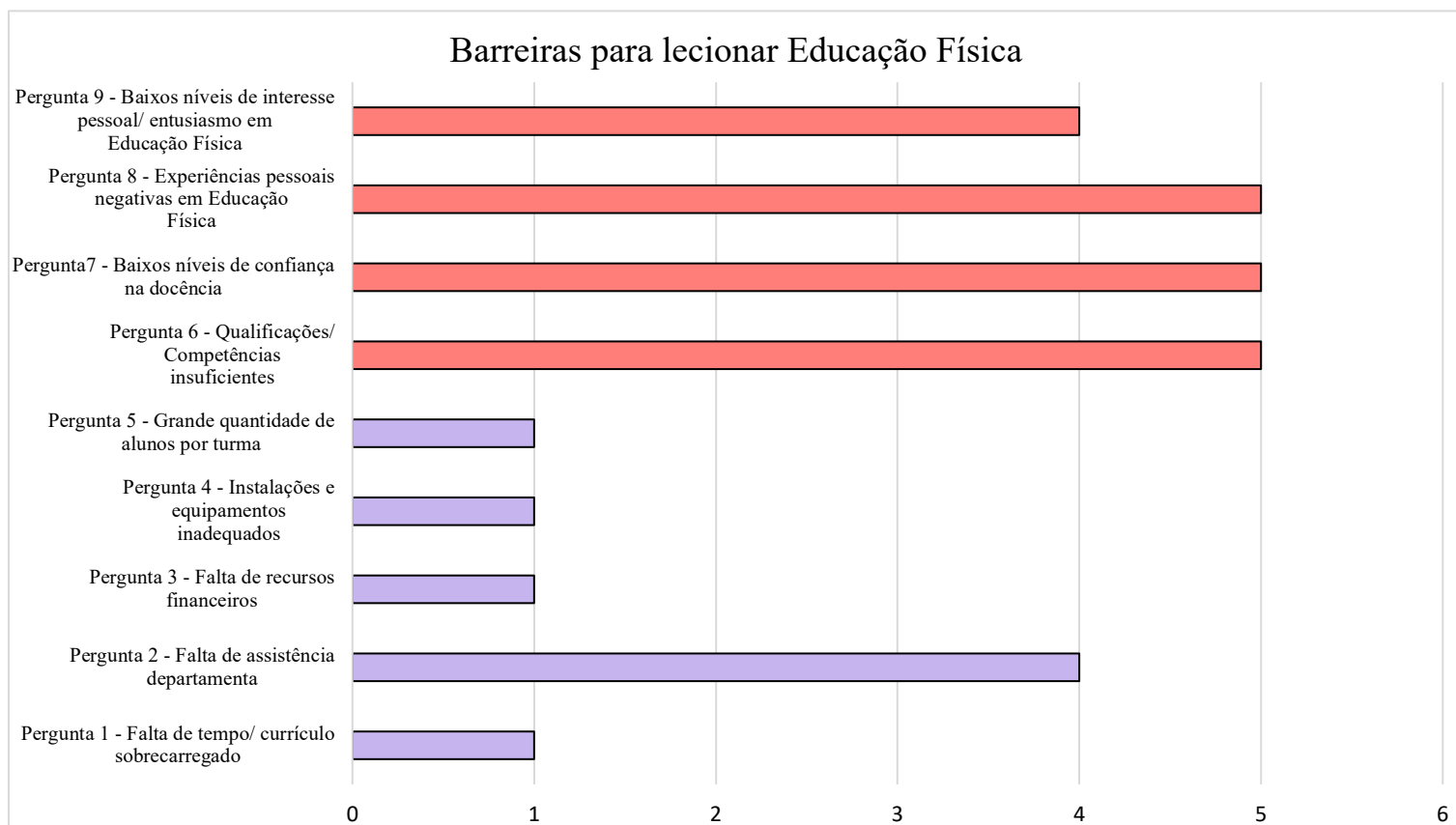


Gráfico 1 - Barreiras para lecionar Educação Física

	Fatores relacionados com a docente
	Fatores Institucionais

No que diz respeito aos *Fatores Institucionais*, apresentados na cor lilás, de um modo geral, a professora não os vê como grandes barreiras para lecionar Educação Física. Pode ser observado que das cinco perguntas realizadas, relacionadas com os fatores institucionais, quatro delas foram classificadas com valor 1, ou seja, que não são uma barreira significativa. No entanto, destaca-se a “falta de assistência departamental”, à qual foi atribuído o valor 4, indicando uma barreira significativa. Este fator sugere que a professora sente uma carência de suporte adequado do departamento, o que pode afetar a sua capacidade de lecionar EF eficazmente. Por outro lado, a professora não considera a sobrecarga do currículo, a falta de recursos financeiros, as instalações inadequadas ou o tamanho da turma como barreiras significativas. Estes resultados indicam que, do ponto de vista institucional, há uma estrutura relativamente adequada para o ensino de Educação Física, exceto o apoio departamental que precisa de ser melhorado.

Relativamente aos fatores relacionados com a docente, representados na cor salmão, é perceptível que estes são entendidos como as principais barreiras para a professora lecionar Educação Física. A afirmação “falta de qualificações ou competências adequadas” foi atribuído o valor 5, que significa que a professora a interpretou como uma barreira central. Além disso, a professora expressa baixos níveis de confiança na sua capacidade de ensinar a disciplina, atribuindo também o valor 5, sendo, portanto, também uma das principais barreiras para a professora lecionar EF. Experiências pessoais negativas em Educação Física, à qual foi atribuído o valor 5, também emergem como uma barreira significativa. Finalmente, a professora atribui o valor 4 à afirmação 9, onde manifesta baixos níveis de interesse ou entusiasmo pela matéria, que embora não seja classificada como sendo uma principal barreira (valor 5), é certamente uma barreira significativa à docente lecionar a disciplina de Educação Física.

Segundo Morgan & Hansen (2008), nos últimos 20 anos, vários investigadores têm destacado as dificuldades que os professores enfrentam ao lecionar as aulas de Educação Física, nomeadamente a falta de confiança ao lecionar a EF e a existência de experiências pessoais negativas em EF. Estes pontos são claramente refletidos na análise dos dados recolhidos do questionário realizado neste estudo à docente, onde esta, como podemos verificar acima, indica a falta de confiança e existência de experiências negativas como principais barreiras.

5. CONCLUSÕES

| | " | | |

Apresentados e analisados os resultados obtidos através da realização deste estudo, retomamos no presente capítulo a questão central de investigação: *Qual a percepção acerca da importância da Educação Física para o desenvolvimento das competências da cooperação e respeito pelo outro?* Esta questão, alinhada com os objetivos gerais do estudo, guiou todo o percurso de investigação. Neste momento, somos desafiados a refletir criticamente e a apresentar as principais conclusões que podem ser tiradas com base nas evidências recolhidas.

Assim, no que diz respeito ao primeiro objetivo, “*Perceber as percepções de uma turma de 4º ano e respetiva professora titular acerca da importância da Educação Física na cooperação e respeito pelo outro*”, é possível concluir que, tanto do ponto de vista dos alunos quanto da professora, a Educação Física (EF) é entendida como uma disciplina que oferece múltiplos benefícios. A percepção positiva dos alunos, embora moderada, aponta para a relevância da EF no desenvolvimento de competências essenciais para a cooperação e respeito pelo outro. Os valores médios para os benefícios sociais (3,86), psicológicos (3,95), académicos (3,94) e avaliativos (3,95) indicam que os alunos tendem a concordar parcialmente que a EF contribui significativamente para estas áreas. Este padrão sugere que os alunos reconhecem a importância da EF, mas podem não estar totalmente conscientes ou convictos da sua plena eficácia.

Por outro lado, a visão mais otimista da professora, que apresenta valores mais elevados em todas as categorias, reforça a importância desta disciplina na promoção de benefícios sociais e académicos. Esta discrepância pode ser atribuída à experiência profissional da professora, que a capacita para ver e entender os impactos positivos da EF de uma forma mais abrangente e detalhada.

Os benefícios sociais da EF, que têm uma média de 3,86 entre os alunos, são particularmente relevantes num contexto educativo. A prática regular de atividades físicas em grupo pode fomentar o desenvolvimento de competências sociais como a cooperação, o trabalho em equipa e o respeito pelos outros. Estas competências são essenciais não apenas no contexto escolar, mas também na vida quotidiana e futura dos alunos. A visão mais otimista da professora sobre os benefícios sociais pode estar ligada à sua observação direta de como a EF contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem mais harmonioso e colaborativo.

Relativamente aos benefícios psicológicos, com média de (3,95) e académicos, com média de (3,94), entre os alunos, indica que estes acreditam que há uma contribuição significativa da EF nestas áreas. A prática de atividades físicas é conhecida por melhorar

a saúde mental, reduzir o stress e aumentar a autoconfiança. Além disso, estudos como os de DeCorby et al. (2005) mostram que a EF pode ter um impacto positivo no desempenho acadêmico dos alunos, ajudando-os a desenvolver uma melhor capacidade de concentração e disciplina.

No que diz respeito aos benefícios avaliativos, com uma média de 3,95, é possível concluir que os alunos reconhecem que a EF ajuda a desenvolver competências de autoavaliação e avaliação por pares. Estas competências são cruciais para o desenvolvimento de uma aprendizagem autónoma e reflexiva, onde os alunos são capazes de identificar os seus pontos fortes e áreas a melhorar.

A concordância parcial dos alunos sobre os benefícios da EF alinha-se com os resultados de vários estudos na área da educação física e aprendizagem cooperativa. Ribeiro (2006, citado em Gomes, 2014) destaca que a aprendizagem cooperativa não só melhora as competências cognitivas dos alunos, mas também as competências relativas às atitudes, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e cooperativo. Panitz (1996), Palmer et al. (2003), e Lopes e Silva (2009) também apoiam a ideia de que a EF é uma ferramenta eficaz para desenvolver relações interpessoais e promover a cidadania.

Em suma, através deste objetivo do estudo, pude concluir através dos resultados que há uma necessidade de continuar a investir na EF como um meio para desenvolver competências fundamentais nos alunos. A leve tendência positiva nas respostas dos alunos sugere que, embora já exista um reconhecimento dos benefícios da EF, há espaço para aumentar esta perceção através de estratégias pedagógicas mais eficazes e envolventes. Foi também possível concluir que fortalecer o ensino da EF nas escolas pode contribuir significativamente para o desenvolvimento holístico dos alunos, preparando-os melhor para os desafios futuros.

No que diz respeito ao segundo objetivo do estudo, “*Identificar barreiras da professora titular para lecionar Educação Física*”, foi possível concluir, através dos dados recolhidos que as principais barreiras destacadas pela professora estão relacionadas diretamente com as suas próprias qualificações, confiança e experiências pessoais em relação ao ensino de Educação Física.

Estes resultados estão alinhados com as conclusões de Morgan & Hansen (2008), que destacam a falta de confiança e as experiências pessoais negativas como barreiras comuns enfrentadas pelos professores em Educação Física. A análise dos dados do questionário confirma estas barreiras, evidenciando a necessidade de intervenções específicas para abordar estas barreiras pessoais e profissionais.

Tendo isto em conta, para melhorar a eficácia do ensino da Educação Física, é crucial abordar tanto os fatores institucionais como os relacionados com a professora. Devem ser feitos esforços para fornecer suporte departamental mais consistente e contínuo, ao mesmo tempo que se investe na formação e no desenvolvimento profissional dos docentes, tendo como objetivo aumentar as suas qualificações, confiança e entusiasmo pela disciplina. Para terminar, abordar estas áreas pode não apenas melhorar a experiência de ensino para os professores, mas também potencializar os benefícios educacionais da Educação Física para os alunos.

Os constrangimentos ao desenvolvimento do estudo incluíram a necessidade de executar e praticar o plano de intervenção, a elaboração do dossiê final, e, ao mesmo tempo, realizar o estudo a que me propus. A combinação destas tarefas resultou numa carga de trabalho significativamente elevada, o que dificultou o progresso do estudo. Acredito que esta sobrecarga de tarefas não apenas limitou o tempo disponível para uma análise mais aprofundada e meticulosa dos dados, mas também influenciou negativamente a qualidade do trabalho realizado.

A execução simultânea de múltiplas responsabilidades exigiu uma gestão de tempo muito rigorosa e uma distribuição de esforços que, infelizmente, não foi a mais favorável para o desenvolvimento do estudo. A pressão para cumprir prazos em várias tarefas reduziu a oportunidade de reflexão crítica e revisão detalhada, elementos essenciais para a produção de um trabalho com a qualidade que desejava.

REFLEXÃO FINAL

| | " | | "

Ao concluir o período de intervenção e o presente estudo, torna-se necessário refletir sobre: i) os contributos das experiências vivenciadas no 1.º e no 2.º CEB; ii) os contributos da investigação realizada para o desenvolvimento de competências profissionais e para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem; e iii) os aspetos significativos vivenciados para o desenvolvimento pessoal e profissional, incluindo os constrangimentos enfrentados.

Como defendem Amaral et al. (1996), o ato de refletir é indispensável para qualquer profissional da área da educação, manifestando-se num processo "que fomenta a evolução e o desenvolvimento profissional do professor, levando-o a construir a sua própria forma de conhecer" (p. 97).

A prática educativa representa um período em que o futuro docente tem a oportunidade de vivenciar a realidade da escola em todos os seus aspetos e dimensões. Através da intervenção, quebra-se a dicotomia entre teoria e prática da formação, permitindo implementar os conhecimentos teóricos adquiridos e articulá-los com os conhecimentos práticos. É por meio dessa integração que se adquirem competências como diagnosticar, orientar, regular, promover, adequar e planificar (Vaz, 2019)

Neste sentido, ao fazer uma retrospeção da prática pedagógica vivenciada em ambos os ciclos de ensino, considero que acompanhar as turmas foi um verdadeiro desafio, devido às diferentes dinâmicas de cada instituição, de cada ano de escolaridade, de cada PC e das próprias turmas. No entanto, estas foram experiências gratificantes e fundamentais para o meu percurso formativo como futura docente. A atuação no meu futuro "campo de ação" proporcionou-me vivenciar diversas situações que contribuíram para a construção da minha identidade como professora e para a superação de algumas dicotomias entre a teoria e a prática (Souza et al., 2020).

No 1.º CEB, a monodocência facilitou a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de competências em escrita, resolução de problemas e cooperação. No 2.º CEB, a pluridocência exigiu coordenação entre docentes, com ênfase em competências de leitura, escrita e pensamento crítico. As experiências vivenciadas foram essenciais para o desenvolvimento de competências profissionais e a compreensão prática e integrada dos processos de ensino e aprendizagem.

O processo de investigação em educação desempenha um papel crucial, pois contribui para a problematização e compreensão das situações educativas, bem como para a construção e sistematização do conhecimento educativo (Hamido & Azevedo, 2013). Seguindo esta linha de pensamento, pode-se afirmar que a investigação realizada durante

a PES II oferece vários contributos para a prática profissional. Esta permite seleccionar estratégias e atividades adequadas às características de um contexto específico, num processo contínuo de construção e desconstrução do saber. Além disso, a investigação tem a capacidade de melhorar os processos de ensino e aprendizagem, ao expandir o conhecimento sobre o objeto de estudo através da revisão da literatura existente e da subsequente elaboração de um quadro teórico de referência, que fundamenta as opções metodológicas a seguir.

Refletindo acerca dos aspetos vivenciados a nível profissional, estes permitiram-me explorar metodologias e processos de investigação educativa. A nível pessoal, desafiou a minha capacidade de trabalho, a minha resiliência e o meu compromisso com uma prática pedagógica centrada nos princípios construtivistas, onde o aluno é o protagonista da sua própria aprendizagem. Este caminho fortaleceu o meu interesse e dedicação a uma abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento integral dos alunos.

Concluo esta etapa com a certeza de que o desenvolvimento profissional de um professor é um processo contínuo. Cada dia traz novas oportunidades de aprendizagem, reflexão e crescimento pessoal. Estou profundamente feliz e convicta de ter escolhido uma das profissões mais nobres que existem: ser professora.

**REFERÊNCIA
BIBLIOGRÁFICAS**

| | ' ' | | ' ' |

- ACSM - American College of Sports Medicine (2013). *ACSM's Guidelines for Exercise Testing and Prescription* (9th ed.). Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins. ISBN-13: 978-1609139551, ISBN-10: 1609139550.
- Almeida, L., & Freire, T. (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Baptista, F., Silva, A.M., Marques, E., Mota, J., Santos, R., Vale, S., Ferreira, J.P., Raimundo, A., Moreira, H. (2011). *Livro Verde da Atividade Física*. Instituto do Desporto de Portugal. Lisboa: Estrelas de Papel, Lda. com Atelier Gráficos à Lapa. ISBN: 978-989-8330-03-1. Disponível em: <http://observatorio.idesporto.pt/Multimedia/Livros/Aptidao/LVAptidao.pdf>.
- Bauman, Z. (2008). *Vida para consumo: A transformação das pessoas em mercadoria*. Zahar.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Bento, J. (1989). *Para uma Formação Desportivo-Corporal na Escola*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bessa, N., & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edição ASA.
- Caspersen, C.J., Powell, K.E., & Christenson, G.M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports*, 100, 126–31.
- Check, J., & Schutt, K. R. (2012). *Research Methods in Education*. SAGE Publications.
- CIED-ESELX. (2018). *Código de conduta ética na investigação*. https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2018/aprovado_codigo_etica_0.pdf.
- Clark, J., & Metcalfe, J. S. (2002). The mountain of motor development: a metaphor. In J. Clark & J. Humphrey (Eds.), *Motor development: Research & reviews* (pp. 163–190). Reston VA: National Association for Sport and Physical Education.

- DeCorby, K., Halas, J., Dixon, S., Wintrup, L., & Janzen, H. (2005). Classroom teachers and the challenges of delivering quality physical education. *The Journal of Educational Research, 98*, 208–220.
- Dollman, J., Norton, K., Norton, L., & Cleland, V. (2005). Evidence for secular trends in children's physical activity behaviour. *British Journal of Sports Medicine, 39*(12), 892–7.
- Ekelund, U., Anderssen, S. A., Froberg, K., Sardinha, L. B., Andersen, L. B., & Brage, S. (2007). Independent associations of physical activity and cardiorespiratory fitness with metabolic risk factors in children: the European youth heart study. *Diabetologia, 50*(9), 1832–40.
- Fernandes, D. (2021). *Avaliação Sumativa. Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica*.
- Ferreira, A. M. S. (2013). *Aprendizagem cooperativa: uma tentativa de promoção do trabalho cooperativo nas aulas de língua materna e de língua estrangeira* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Porto, Porto.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Edição Livros Horizonte.
- Fransen, J., D'Hondt, E., Bourgois, J., Vaeyens, R., Philippaerts, R. M., & Lenoir, M. (2014). Motor competence assessment in children: convergent and discriminant validity between the BOT-2 Short Form and KTK testing batteries. *Research in Developmental Disabilities, 35*(6), 1375–83.
- Freitas, M., & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Gil, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5. ed.). São Paulo: Atlas.
- Gomes, A. G. P. (2014). *Trabalho de Grupo e Implicações na Aprendizagem em Educação Visual e tecnológica* (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Viseu. Disponível.

- Guedes, D. P., et al. (2012). Aptidão física relacionada à saúde de escolares: Programa fitnessgran. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 18(2).
- Hardman, K., & Marshall, J. J. (2001). World-wide survey on the state and status of physical education in schools. In G. Doll-Tepper (Ed.), *Proceedings of the World Summit on Physical Education* (pp. 15–37). Berlin, Germany: International Council of Sport Science and Physical Education.
- Hooks, b. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina: Interaction Book Company.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1999). *Learning together and alone. Cooperative, competitive and individualistic learning* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Lodovino, P. N. B. (2012). *A aprendizagem cooperativa: uma metodologia a aplicar nas disciplinas de História e de Geografia* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Porto, Porto.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas.
- Luz, C., Rodrigues, L. P., Almeida, G., & Cordovil, R. (2015). Development and validation of a model of motor competence in children and adolescents. *Journal of Science and Medicine in Sport*.
- Mandigo, J. L., Thompson, L. P., Spence, J. C., Melnychuk, N., Schwartz, M., Causgrove Dunn, J., et al. (2004). A descriptive profile of physical education teachers and related program characteristics in Alberta. *The Alberta Journal of Educational Research*, 50(1), 87–102.
- Marković, S. S. (2018). Prefácio. In *Quadro de Referência das Competências para a Cultura Democrática* (pp. 7-8). Conselho da Europa. <https://rm.coe.int/rfcdc-por-volume-1/1680a34ab8>.

- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Marreiros, A., et alii. (2001). O trabalho científico em ambiente de aprendizagem cooperativa. *Revista da Educação, 10*.
- Morgan, P. J. (2008). Teacher perceptions of physical education in the primary school: Attitudes, values and curriculum preferences. *The Physical Educator, 65*(1), 46–56.
- Morgan, P. J., & Hansen, V. (2008). Classroom Teachers' Perceptions of the Impact of Barriers to Teaching Physical Education on the Quality of Physical Education Programs. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 79*(4), 506-16.
- Moran, J. M. (2007). *A educação que desejamos – novos desafios e como chegar lá*. Papyrus Editora. <https://pt.scribd.com/read/405797289/A-Educacao-que-desejamos-Novos-desafios-e-como-chegar-la#>.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación, 13*, 38-51.
- Palmer, G., et alii. (2003). Cooperative learning. In M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching and technology*.
- Panitz, T. (1996). Getting students ready for cooperative learning. *Cooperative learning and College Teaching, 6*(2). Winter 1996.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Artmed.
- Quina, João do Nascimento (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: IPB, ESE. ISBN 978-972-745-101-2.
- Robinson, L. E., Stodden, D. F., Barnett, L. M., Lopes, V. P., Logan, S. W., Rodrigues, L. P., & D'Hondt, E. (2015). Motor Competence and its Effect on Positive

Developmental Trajectories of Health. *Sports Medicine*, 45(9), 1273–84.
DOI:10.1007/s40279-015-0351-6.

Rodrigues, P. B. (2012). *Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1o e 2o Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Politécnico de Bragança. Bragança.

Sardinha, L. B. (2009). *Orientações da União Europeia para a Actividade Física - Políticas Recomendadas para a Promoção da Saúde e do Bem-Estar*. Instituto de Desporto de Portugal. Lisboa: Estrelas de Papel, Lda. com Atelier Gráficos à Lapa. ISBN: 978-989-8330-01-7. Disponível em: http://www.idesporto.pt/ficheiros/File/Livro_IDPfinalJan09.pdf.

Silva, S., Magalhães, M., Garganta, R., Seabra, A., Bustamante, A., & Maia, J. (2006). Padrão de Actividade Física de Escolares. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano*, 8(2).

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf.

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning* (2nd ed.). Massachusetts: Allyn & Bacon.

Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios: Segundo Bolonha*. PACTOR.

U.S. Department of Health and Human Services. (1996). *Physical activity and health: A report of the Surgeon General*. Atlanta, GA: U.S. Department of Health and Human Services, Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion.

Vanhees, L., Lefevre, J., Philippaerts, R., Martens, M., Huygens, W., Troosters, T., & Beunen, G. (2005). How to assess physical activity? How to assess physical fitness? *European Journal of Cardiovascular Prevention & Rehabilitation*, 12, 102-14.

- Vieira, P. N. B. (2000). *Estratégias alternativas de ensino-aprendizagem na matemática: estudo empírico de uma intervenção com recurso à aprendizagem cooperativa, no contexto do Ensino Profissional* (Dissertação de Mestrado em Psicologia). Universidade do Porto, Porto.
- WHO - World Health Organization (2015). *Physical Activity*. Geneva, Switzerland: WHO Press. Disponível em: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs385/en/>.
- Wilson, N., & McLean, S. (1994). *Questionnaire Design: A Practical Introduction*. Newtown Abbey: University of Ulster Press.
- Xiang, P., Lowy, S., & McBride, R. (2002). The Impact of a Field-Based Elementary Physical Education Methods Course on Preservice Classroom Teachers' Beliefs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 145–61.

ANEXOS

| | ' ' | | ' ' | |

ANEXO A -
QUESTIONÁRIO ALUNOS

| | ' | | ' |

As perceções sobre a importância da Educação Física na competência da cooperação e respeito pelo outro.

Caro(a) Aluno(a),

Estou a fazer um estudo para compreender as perceções sobre a importância da Educação Física no desenvolvimento das competências de cooperação e respeito pelo outro. A tua participação é essencial para o sucesso deste estudo e para a elaboração da minha dissertação de mestrado na Escola Superior de Educação de Lisboa.

A tua honestidade e sinceridade nas respostas são fundamentais para a validade da pesquisa. Todas as respostas serão tratadas de forma anónima e confidencial. Os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para fins académicos, contribuindo para a análise e compreensão das perceções sobre este tema importante. Este questionário demorará cerca de 10-15 minutos.

Agradeço desde já a tua colaboração!

Nota: Os benefícios da aprendizagem cooperativa apresentados neste questionário foram apontados e classificados em quatro categorias: sociais, psicológicos, académicos e de avaliação por (Panitz, 1996; Palmer et al., 2003; Lopes & Silva, 2009), citados por Timóteo (2017).

Atenciosamente,

Rita Lança

Estudante do Mestrado - Ensino do 1º CEB e de Português e HGP do 2º CEB.

Escola Superior de Educação de Lisboa

ritalanca2000@gmail.com [Mudar de conta](#)



Não partilhado

* Indica uma pergunta obrigatória

Benefícios Sociais

Eu considero que Educação Física: *

	1 (Discordo totalmente)	2 (Discordo parcialmente)	3 (Não concordo nem discordo)	4 (Concordo parcialmente)	5 (Concordo totalmente)
Estimula e desenvolve as relações entre as pessoas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promove respostas positivas em relação aos problemas e estimula a resolução dos conflitos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Encoraja a responsabilidade pelos outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Encoraja a compreensão da diversidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolve a capacidade dos alunos para verem as situações, tendo em conta as perspetivas dos outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estabelece um ambiente de cooperação e ajuda em toda a escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ensina os alunos como criticar ideias, não pessoas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aumenta as competências de liderança dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Benefícios Psicológicos

Eu considero que Educação Física: *

	1 (Discordo totalmente)	2 (Discordo parcialmente)	3 (Não concordo nem discordo)	4 (Concordo parcialmente)	5 (Concordo totalmente)
Promove o aumento da autoestima.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Melhora a satisfação dos alunos com o que aprenderam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Encoraja os alunos a procurar ajuda e a aceitar a ajuda dos outros colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reduz a ansiedade na sala de aula com a aprendizagem cooperativa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cria uma atitude mais positiva dos alunos em relação ao professor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Benefícios Acadêmicos

Eu considero que Educação Física: *

	1 (Discordo totalmente)	2 (Discordo parcialmente)	3 (Não concordo nem discordo)	4 (Concordo parcialmente)	5 (Concordo totalmente)
Cria um ambiente de aprendizagem ativo e envolvente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contribui para o desenvolvimento de uma atitude mais positiva em relação às matérias escolares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aumenta a persistência dos alunos na conclusão dos exercícios e a probabilidade de serem bem-sucedidos na conclusão dos mesmos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Melhora o desempenhos dos alunos mais fracos quando estes se juntam com colegas que têm melhor rendimento escolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Benefícios na avaliação

Eu considero que/ (que em) Educação Física: *

1	2	3	4	5
(Discordo totalmente)	(Discordo parcialmente)	(Não concordo nem discordo)	(Concordo parcialmente)	(Concordo totalmente)

Proporciona formas de avaliação alternativas tais como a observação de grupos e avaliação do espírito do grupo.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Proporciona feedback imediato aos alunos e ao professor sobre o progresso dos alunos, a partir da observação do trabalho individual e em grupo.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Os grupos são mais fáceis de supervisionar do que os alunos individualmente.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Aulas de Educação Física

Gostarias que a tua professora responsável de sala (ou titular) lecionasse Educação Física? *

- 1 - Não gostava nada
- 2 - Gostava muito pouco
- 3 - Gostava pouco
- 4 - Indiferente
- 5 - Gostava
- 6 - Gostava bastante
- 7 - Gostava muito

Gostarias que fosse um professor de Educação Física a lecionar apenas Educação Física? *

- 1 - Não gostava nada
- 2 - Gostava muito pouco
- 3 - Gostava pouco
- 4 - Indiferente
- 5 - Gostava
- 6 - Gostava bastante
- 7 - Gostava muito

**ANEXO B -
QUESTIONÁRIO
PROFESSORA**

| | ' ' | | ' ' |

As percepções sobre a importância da Educação Física na competência da cooperação e respeito pelo outro.

Caríssima Professora,

Estou a fazer um estudo para compreender as percepções sobre a importância da Educação Física no desenvolvimento das competências de cooperação e respeito pelo outro e as barreiras para a lecionação de Educação Física. A sua participação é essencial para o sucesso deste estudo e para a elaboração da minha dissertação de mestrado na Escola Superior de Educação de Lisboa.

A sua honestidade e sinceridade nas respostas são fundamentais para a validade da pesquisa. Todas as respostas serão tratadas de forma anónima e confidencial. Os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para fins académicos, contribuindo para a análise e compreensão das percepções sobre este tema importante. Este questionário demorará menos de 10-15 minutos.

Agradeço desde já a sua colaboração!

Nota: Os benefícios da aprendizagem cooperativa apresentados neste questionário foram apontados e classificados em quatro categorias: sociais, psicológicos, académicos e de avaliação por (Panitz, 1996; Palmer et al., 2003; Lopes & Silva, 2009), citados por Timóteo (2017). Já as barreiras relativamente à lecionação foram criadas por Philip J. Morgan & Vibeke Hansen (2008).

Atenciosamente,

Rita Lança

Estudante do Mestrado - Ensino do 1º CEB e de POR e HGP do 2º CEB.

Escola Superior de Educação de Lisboa

ritalanca2000@gmail.com [Mudar de conta](#)



Não partilhado

* Indica uma pergunta obrigatória

Benefícios Sociais

Eu considero que Educação Física: *

	1 (Discordo totalmente)	2 (Discordo parcialmente)	3 (Não concordo nem discordo)	4 (Concordo parcialmente)	5 (Concordo totalmente)
Estimula e desenvolve as relações entre as pessoas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promove respostas positivas em relação aos problemas e estimula a resolução dos conflitos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Encoraja a responsabilidade pelos outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Encoraja a compreensão da diversidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolve a capacidade dos alunos para verem as situações, tendo em conta as perspetivas dos outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estabelece um ambiente de cooperação e ajuda em toda a escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ensina os alunos como criticar ideias, não pessoas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aumenta as competências de liderança dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Benefícios Psicológicos

Eu considero que Educação Física: *

	1 (Discordo totalmente)	2 (Discordo parcialmente)	3 (Não concordo nem discordo)	4 (Concordo parcialmente)	5 (Concordo totalmente)
Promove o aumento da autoestima.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Melhora a satisfação dos alunos com o que aprenderam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Encoraja os alunos a procurar ajuda e a aceitar a ajuda dos outros colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reduz a ansiedade na sala de aula com a aprendizagem cooperativa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cria uma atitude mais positiva dos alunos em relação ao professor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Benefícios Acadêmicos

Eu considero que Educação Física: *

	1 (Discordo totalmente)	2 (Discordo parcialmente)	3 (Não concordo nem discordo)	4 (Concordo parcialmente)	5 (Concordo totalmente)
Cria um ambiente de aprendizagem ativo e envolvente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contribui para o desenvolvimento de uma atitude mais positiva em relação às matérias escolares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aumenta a persistência dos alunos na conclusão dos exercícios e a probabilidade de serem bem-sucedidos na conclusão dos mesmos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Melhora o desempenho dos alunos mais fracos quando estes se juntam com colegas que têm melhor rendimento escolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Benefícios na avaliação

Eu considero que/ (que em) Educação Física: *

1	2	3	4	5
(Discordo totalmente)	(Discordo parcialmente)	(Não concordo nem discordo)	(Concordo parcialmente)	(Concordo totalmente)

Proporciona formas de avaliação alternativas tais como a observação de grupos e avaliação do espírito do grupo.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Proporciona feedback imediato aos alunos e ao professor sobre o progresso dos alunos, a partir da observação do trabalho individual e em grupo.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Os grupos são mais fáceis de supervisionar do que os alunos individualmente.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Classificação das barreiras para lecionar Educação Física

Fatores que influenciam o lecionar dos programas de Educação Física no 1ºCEB

Fatores institucionais *

	1 (Não é uma barreira)	2	3	4	5 (Principal barreira)
Falta de tempo/ currículo sobrecarregado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falta de assistência departamental	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falta de recursos financeiros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instalações e equipamentos inadequados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grande quantidade de alunos por turma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fatores relacionados com a docente *

	1 (Não é uma barreira)	2	3	4	5 (Principal barreira)
Qualificações/ Competências insuficientes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Baixos níveis de confiança na docência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experiências pessoais negativas em Educação Física	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Baixos níveis de interesse pessoal/ entusiasmo em Educação Física	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>