



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

Ambiente educativo, mediação pedagógica e orientações
institucionais: um estudo sobre a promoção da atividade física
num contexto de Educação Pré-Escolar

Ana Cláudia Peixoto Magalhães



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Ana Cláudia Peixoto Magalhães

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

Ambiente educativo, mediação pedagógica e orientações
institucionais: um estudo sobre a promoção da atividade física
num contexto de Educação Pré-Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Professora Doutora Linda Saraiva

setembro de 2025

Agradecimentos

Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.

Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.

Antoine de Saint-Exupéry

Chega assim ao fim uma das etapas mais especiais e gratificantes da minha vida e quero deixar um agradecimento especial às pessoas que acompanharam esta minha aventura de perto:

- Aos meus pais, à minha família e aos amigos que são família, por todo apoio e confiança que depositaram em mim ao longo deste percurso. Agradeço pela paciência para me aturarem nos momentos em que andava mais ausente e stressada. Foram sem dúvidas os meus pilares desde o início e acreditaram sempre em mim sem nunca me deixar desistir.
- À minha Tita, pelas constantes lambidelas, brincadeiras, passeios e companhia ao longo destes anos.
- Ao meu mano Pedro, a minha estrelinha mais brilhante, que está sempre a olhar por mim e me acompanha ao longo destes anos.
- Ao Igor, à Tiffany e à Dricas, por estarem sempre ao meu lado e me apoiarem em tudo, mesmo nos momentos em que estou mais distante e ausente. São para a vida toda! Obrigada por tudo!
- Às minhas meninas, Catarina e Carolina, por serem dois seres extraordinários e acreditarem sempre em mim apoiando-me ao longo desta etapa e nunca me deixarem desistir nos momentos mais difíceis. São as minhas âncoras e levo-as comigo até ao infinito e mais além, são família!
- À minha Fifi, por me aturar ao longo destes anos e teres sempre palavras de carinho e apoio quando estou mais em baixo e pensei em desistir de tudo. És uma inspiração e um exemplo para mim.

- Aos meus escuteirinhos todos, sem exceção, por serem a minha segunda família e me apoiarem sempre em tudo, mesmo sem saberem que o estão a fazer na maioria das vezes.
- Às minhas afilhadas e aos meus afilhados, por serem os seres mais incríveis que conheço e por me darem colo, coragem e força através das suas palavras e dos melhores abraços do mundo!
- Aos meus quatro parceiros dos clarins, por me fazerem acreditar que tudo é possível e me incentivarem, mesmo sem que se apercebam de que o estão a fazer. Obrigada por tudo!
- A todos os docentes que me acompanharam desde o início desta caminhada, foram sem dúvida muito importantes para a minha formação académica, em especial, à professora Linda Saraiva, por todo o apoio, incentivo e dedicação ao longo desta etapa.
- Agradeço à educadora e à professora cooperantes que me receberam, por me transmitirem inúmeros ensinamentos, conselhos e experiências, agradeço também às crianças e alunos pelo carinho com que me receberam e por me ajudarem a crescer como pessoa e profissional.
- A Viana por me ter acolhido incrivelmente bem ao longo destes anos, por me fazer crescer, desenvolver e amadurecer, por saber receber e ser casa nos momentos mais felizes e menos bons. Vais ser sempre aquela pequena cidade que me acolheu e foi lar, e que tem um lugar especial no meu coração. Obrigada por todos os momentos vividos aqui e por aquela energia inexplicável que tens!
“Quem gosta vem, quem ama fica”.

A todos que fizeram parte do meu percurso, o meu muito OBRIGADA!

Resumo

Este relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Para além da caracterização dos contextos de intervenção e da reflexão sobre a prática, integra um estudo centrado na promoção da atividade física num contexto de Educação Pré-escolar. O estudo teve como objetivo compreender de que forma um contexto de Educação Pré-escolar se configura como promotor de atividade física. Para tal, foram delineadas três questões de investigação: *(i)* como se caracteriza o ambiente físico, organizacional e pedagógico no que concerne à promoção da atividade física?; *(ii)* que fatores facilitam ou dificultam essa promoção?; *(iii)* que recomendações podem ser formuladas para reforçar este domínio? Do ponto de vista metodológico, o estudo seguiu uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, adotando o estudo de caso como desenho metodológico. A recolha de dados incluiu a observação sistemática da rotina diária de uma sala de atividades composta por vinte e duas crianças, recorrendo ao instrumento EPAO (Environment and Policy Assessment and Observation) de D. S. Ward, Vaughn, et al. (2008), a análise documental dos principais documentos estruturantes da instituição e a aplicação de um questionário estruturado à equipa pedagógica (coordenadora de estabelecimento, educadora titular e educadora estagiária). Os principais resultados evidenciaram a existência de recursos materiais diversificados, com destaque para o espaço exterior e os equipamentos fixos e portáteis, embora a sua utilização se tenha revelado fortemente dependente das condições meteorológicas. Verificou-se a ausência de atividades estruturadas, como sessões de Educação Física ou pausas ativas, e o predomínio de longos períodos de comportamento sedentário. O staff pedagógico desempenhou um papel maioritariamente passivo, limitando-se à supervisão, tendo sido identificadas fragilidades nas orientações institucionais presentes nos documentos estruturantes e nas oportunidades de formação contínua. Além disso, constatou-se uma discrepância entre as perceções do staff e a realidade observada, já que as profissionais tenderam a sobrestimar as oportunidades de movimento proporcionadas. Em síntese, conclui-se que, embora o contexto apresente condições físicas favoráveis, os

constrangimentos de ordem pedagógica, organizacional e institucional limitam o seu papel enquanto promotor de atividade física.

Palavras-chave: Educação Pré-escolar; Atividade Física; Mediação pedagógica; Ambiente físico

Abstract

This report was developed within the scope of the curricular unit of Supervised Teaching Practice (PES) of the Master's Degree in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education at the School of Education of the Polytechnic Institute of Viana do Castelo. In addition to characterizing the intervention contexts and reflecting on practice, it integrates a study focused on promoting physical activity in a preschool context. The study aimed to understand how a preschool education context can be configured to promote physical activity. Three research questions were defined: *(i)* how is the physical, organizational, and pedagogical environment characterized regarding the promotion of physical activity?; *(ii)* what factors facilitate or hinder this promotion?; *(iii)* what recommendations can be made to strengthen this domain? Methodologically, the study employed a qualitative, descriptive, and interpretive approach, utilizing the case study as its methodological design. Data collection included systematic observation of the daily routine in a classroom of twenty-two children, using the EPAO (Environment and Policy Assessment and Observation) instrument by Ward et al. (2008), documentary analysis of the institution's structuring documents, and the application of a structured questionnaire to the pedagogical staff (pedagogical coordinator, lead teacher, and preservice teacher). The main results highlighted the existence of diverse material resources, particularly in the outdoor space, with fixed and portable equipment. However, their use proved to be intensely dependent on weather conditions. The study also revealed the absence of structured activities, such as physical education sessions or active breaks, and a predominance of long sedentary periods. The pedagogical staff assumed a mostly passive role, limited to supervision, and weaknesses were identified in both institutional guidelines and opportunities for professional development. Furthermore, a discrepancy emerged between staff perceptions and observed reality, with professionals tending to overestimate the opportunities for movement actually provided. In conclusion, although the context presents favorable physical conditions, pedagogical, organizational, and institutional constraints limit its role as an authentic promoter of physical activity.

Keywords: Preschool Education; Physical activity; Pedagogical mediation; Educational environment.

Índice

Agradecimentos.....	3
Resumo.....	5
Abstract.....	7
Índice.....	8
Índice dos Anexos.....	10
Índice das Figuras.....	11
Índice dos Gráficos.....	12
Índice das Tabelas.....	13
Índice das Abreviaturas.....	14
Introdução.....	15
CAPÍTULO I – CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS.....	16
1. Caraterização do Contexto Educativo do Pré-escolar.....	16
1.1 Caraterização do meio.....	16
1.2 Caraterização do agrupamento/ jardim de infância.....	17
1.3 Caraterização da sala de atividades e rotinas.....	20
1.4 Caraterização do grupo de crianças.....	23
1.5 Percurso da Intervenção Educativa no Contexto de Educação Pré-Escolar.....	27
2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DO 1.º CEB.....	31
2.1 Caraterização do meio.....	31
2.2 Caraterização do agrupamento e da escola.....	31
2.3 Caraterização da sala de aula e horário.....	33
2.4 Caraterização da turma.....	36
2.5 Percurso da Intervenção Educativa no 1.º CEB.....	37
CAPÍTULO II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO.....	40
3. Projeto de Investigação.....	40
3.1 Pertinência do estudo.....	40
3.2 Problema e questões de investigação.....	41
4. Revisão da Literatura.....	43
4.1 Importância da AF na idade pré-escolar.....	43

4.2	Políticas, diretrizes e programas de intervenção no contexto de Educação Pré-escolar	45
4.3	Evidência empírica sobre contextos promotores de AF	48
5.	Metodologia	50
5.1	Opções metodológicas	50
5.2	Participantes	51
5.3	Questões éticas	51
5.4	Instrumentos e procedimentos de recolha de dados	52
5.5	Procedimentos de análise de dados	53
5.6	Cronograma	53
6.	Apresentação e discussão dos resultados	54
6.1	Evidências da observação sistemática – <i>EPAO- AF</i>	54
6.1.1	Oportunidades de AF	56
6.1.2	Oportunidades sedentárias	57
6.1.3	Equipamento de jogo portátil	59
6.1.4	Equipamento de jogo fixo	61
6.2	Evidências da análise documental	62
6.3	Evidências do questionário aplicado à coordenadora do estabelecimento, educadora responsável e educadora estagiária	63
7.	Conclusões	71
7.1	Conclusões do estudo	71
7.2	Limitações do estudo e recomendações para futuras investigações	76
CAPÍTULO III – REFLEXÃO GLOBAL DA PES		78
Referências Bibliográficas		82
Anexos		88

Índice dos Anexos

Anexo 1- Questionário à coordenadora, educadora e educadora estagiária.....	88
--	----

Índice das Figuras

Figura 1 - Polivalente	17
Figura 2 - Espaços exteriores	18
Figura 3 - Mapa da sala de aula.....	21
Figura 4 - Ginásio e sala de aula	31
Figura 5 - Disposição da sala de aula	34

Índice dos Gráficos

Gráfico 1 - Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação	23
Gráfico 2 - Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação	36

Índice das Tabelas

Tabela 1 - Horário de funcionamento do JI.....	19
Tabela 2 - Mapa de atividades	19
Tabela 3 - Horário de funcionamento da escola	33
Tabela 4 - Horário da turma.....	34
Tabela 5 - Boas práticas NAPSACC (McWilliams et al., 2009)	46
Tabela 6 - Cronograma de estudo.....	53
Tabela 7 - Pontuação em cada dimensão da EPAO-AF e a pontuação global	54
Tabela 8 - Oportunidades de AF.....	56
Tabela 9 - Oportunidades Sedentárias	57
Tabela 10 - Equipamento de jogo portátil	59
Tabela 11 - Equipamento de jogo fixo.....	61
Tabela 12 - Respostas da coordenadora, educadora titular e educadora estagiária sobre as oportunidades de Jogos e brincadeiras de movimento e tempos de AF.	63
Tabela 13 - Respostas da coordenadora, educadora titular e educadora estagiária sobre o ambiente físico (espaço de jogo) do contexto educativo	65
Tabela 14 - Respostas da coordenadora, educadora titular e educadora estagiária sobre a supervisão das crianças nos jogos e brincadeiras de movimento	67
Tabela 15 - Respostas da coordenadora, educadora titular e educadora estagiária sobre formação no âmbito da AF para o staff pedagógico, pais e crianças	68
Tabela 16 - Respostas da coordenadora, educadora titular e educadora estagiária sobre as orientações institucionais de promoção de AF	69

Índice das Abreviaturas

AAAF- Atividades de Animação e Apoio à Família

AECS- Atividades de Enriquecimento Curricular

AFM- Atividade Físico-Motora

CEB- Ciclo do Ensino Básico

EC- Educadora Cooperante

EF- Educação Física

EPAO- *Environment and Policy Assessment and Observation*

JI- Jardim de Infância

MVPA- Atividade de Intensidade Moderada a Vigorosa

NAPSACC – *Nutrition and Physical Activity Self-Assessment for Child Care*

PC- Professora Cooperante

PE- Professora Estagiária

PES- Prática de Ensino Supervisionada

Introdução

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Este documento procura refletir o percurso de formação desenvolvido ao longo dos contextos de estágio, articulando a prática educativa com a investigação, numa perspetiva de aprofundamento da profissionalidade docente.

A estrutura do relatório organiza-se em três capítulos distintos. O primeiro dedica-se à caracterização dos contextos educativos de Educação Pré-escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico, abrangendo o meio local, o agrupamento de escolas, as salas de atividades/aulas, os grupos de crianças e alunos, bem como as rotinas diárias. Neste capítulo é ainda descrito o percurso de intervenção educativa desenvolvido em ambos os contextos.

O segundo capítulo corresponde ao estudo de investigação realizado no contexto de Educação Pré-escolar, centrado na promoção da atividade física. Este capítulo encontra-se estruturado em cinco subsecções: a fundamentação e pertinência do estudo; a revisão da literatura; a metodologia adotada; a apresentação, análise e discussão dos resultados; e, por fim, as conclusões, limitações e recomendações para investigações futuras.

O terceiro capítulo integra uma reflexão global sobre o percurso realizado nos dois contextos de estágio, destacando as aprendizagens construídas, bem como os principais desafios e obstáculos surgidos ao longo da PES.

CAPÍTULO I – CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

Este capítulo tem como principal objetivo evidenciar a caraterização do contexto e percurso educativo onde foram realizadas as duas fases da Prática de Ensino Supervisionada (PES), através da caraterização do meio envolvente, do contexto educativo e dos recursos disponíveis. Finalmente, o grupo de crianças é caraterizado e a intervenção pedagógica é descrita.

1. Caraterização do Contexto Educativo do Pré-escolar

1.1 Caraterização do meio

O Jardim de Infância (JI) onde decorreu a PES, localiza-se numa freguesia que pertence ao concelho de Viana do Castelo. Este concelho encontra-se a Norte de Portugal Continental, na província do Minho e no distrito de Viana do Castelo. É delimitado a norte pelo concelho de Caminha, a sul pelos municípios de Barcelos e Esposende, a leste pela vila de Ponte de Lima e a oeste pelo Oceano Atlântico. Um dos ex-libris da cidade, é a Romaria da Senhora D'Agonia, esta é uma das maiores romarias do país a nível cultural. Outro ponto atrativo, é o Santuário de Santa Luzia, este situa-se num dos pontos mais altos da cidade e possibilita uma vista panorâmica sobre toda a cidade de Viana do Castelo (CMVC, 2020).

A freguesia onde está inserido o JI onde decorreu a PES, fica situada no centro de Viana do Castelo. Esta é conhecida como uma das duas freguesias urbanas tradicionais, apresentando uma área ocupacional de 11,86 km² e uma aproximação populacional de 25.158 habitantes em 2021 (INE, 2021).

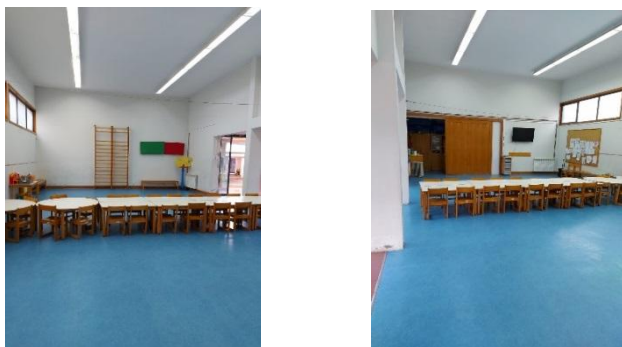
Quanto ao nível socioeconómico, trata-se de uma freguesia que se encontra num contexto urbano, e tem como setores preponderantes a pesca, o comércio e o artesanato. A indústria naval também é um dos setores que possui grande ênfase neste contexto. A nível cultural, a cidade tem um vasto conjunto de espaços culturais, como teatro, biblioteca, cinema e museus (CMVC, 2020).

1.2 Caracterização do agrupamento/ jardim de infância

O JI encontra-se inserido num agrupamento de escolas que integra um conjunto de estabelecimentos do ensino público. O agrupamento é composto por dois jardins de infância, duas escolas do primeiro ciclo e uma escola do segundo e terceiro ciclo. O JI possuía quatro salas de atividades, as salas um e dois correspondiam às crianças de três e quatro anos, num total de 25 crianças em cada uma. Nas salas três e quatro encontravam-se crianças entre os três e os seis anos, o que perfaz um total de 20 crianças por sala.

A nível das infraestruturas, o JI dispõe de espaços exteriores e espaços interiores (por exemplo, polivalente - Figura 1, cantina e biblioteca) onde são desenvolvidas várias atividades. Quanto aos espaços exteriores, o JI apresenta duas zonas amplas onde as crianças podem brincar livremente. Segundo Silva et al. (2016), o espaço exterior também é considerado um espaço educativo, pois oferece diversas oportunidades educativas às crianças. Os educadores podem aproveitar o espaço exterior para realizarem as atividades que normalmente fazem dentro da sala de aula. Estas oferecem diversas potencialidades às crianças, como o enriquecimento e a diversificação das oportunidades educativas.

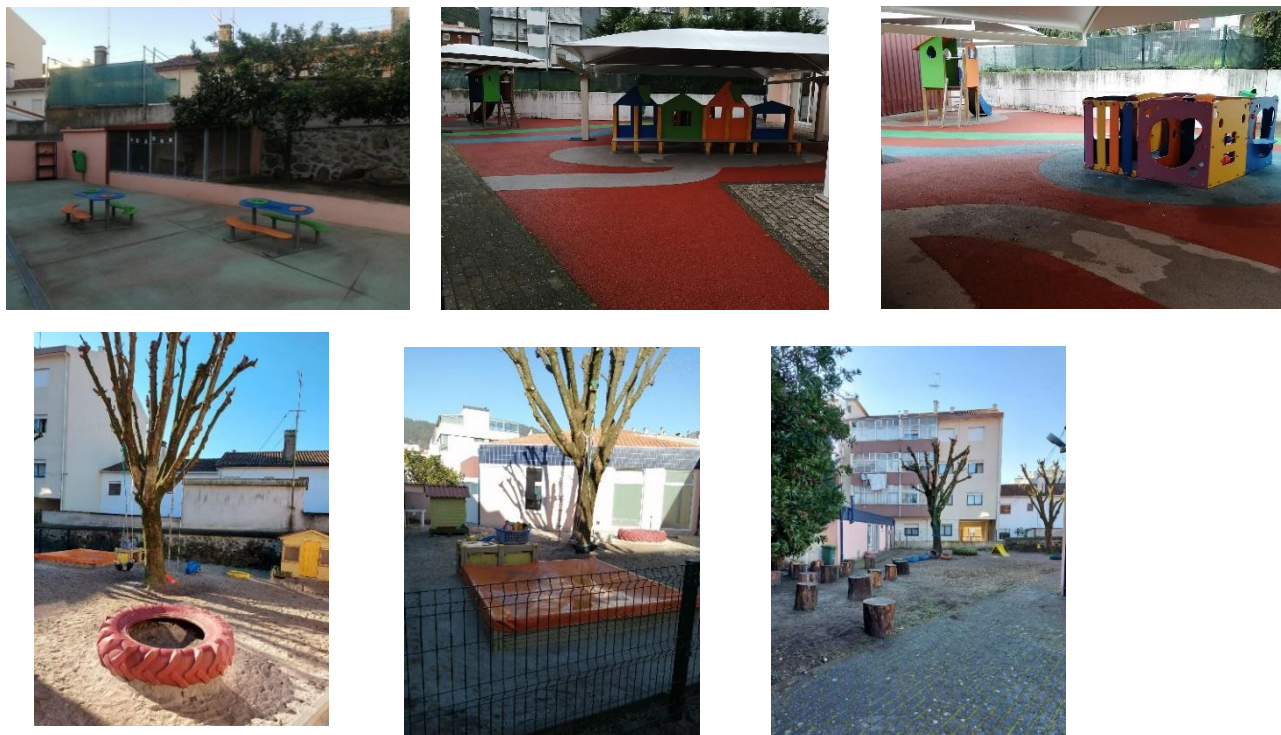
Figura 1 - Polivalente



Numa parte dos espaços exteriores, contém um escorrega e um cubo com pavimento de “borracha”, possui ainda um espaço livre onde as crianças podem brincar de forma livre (Figura 2). Outra parte do exterior tem duas mesas, adaptadas ao tamanho das crianças, o seu pavimento é em cimento e é onde elas podem andar de triciclo e brincar também com a terra. Na outra zona do exterior, proporciona às crianças terem contato com a natureza, de forma a estimular a exploração livre. As crianças têm oportunidade de brincar nestes

espaços no recreio e nas Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) com a supervisão das assistentes operacionais e das educadoras.

Figura 2 - Espaços exteriores



O espaço interior tem duas zonas de acesso às várias divisões do edifício, estas são utilizadas para receber as crianças e cada uma das entradas corresponde às respetivas salas. No interior, encontramos as seguintes divisões do JI: quatro salas de aula; três casas de banho de apoio às salas adaptadas à faixa etária das crianças; uma cozinha; um refeitório; uma sala de isolamento; uma sala de arrumos; um gabinete destinado às educadoras; duas casas de banho; um vestiário; um polivalente, onde são realizadas as sessões de EF; duas bibliotecas e dois anexos no exterior.

No horário de funcionamento do JI (Tabela 1), pode-se observar que a duração da oferta educativa é das 8h às 18h e 30 minutos, sendo que as atividades letivas ocorrem entre as 9h e as 15h e 30 minutos.

Tabela 1 - Horário de funcionamento do JI

Horário	Rotinas
8h-9h	AAAF
9h-12h30min	Componente letiva
12h30min-14h	Almoço
14h-15h30min	Componente letiva
15h30min-18h30min	AAAF

No presente ano letivo 2020/2021, a instituição agrega quatro grupos de crianças, resultando num total de aproximadamente 95 crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

Relativamente ao corpo docente, o JI conta com três educadoras QG e duas com mobilidade por condições específicas. As atividades que decorrem durante a semana são promovidas pelas educadoras e educadoras estagiárias, como podemos observar na Tabela 2, onde se encontram mencionadas as atividades da sala onde decorreu a PES.

Tabela 2 - Mapa de atividades

Atividades	Horário
Horta	Terça-feira – 14h às 15h
EF	Quarta-feira – 11h 45min às 12h 15min

O JI conta também com sete assistentes operacionais, duas cozinheiras e duas tarefas que estão responsáveis por acompanhar as crianças na hora da refeição e pelas AAAF.

1.3 Caracterização da sala de atividades e rotinas

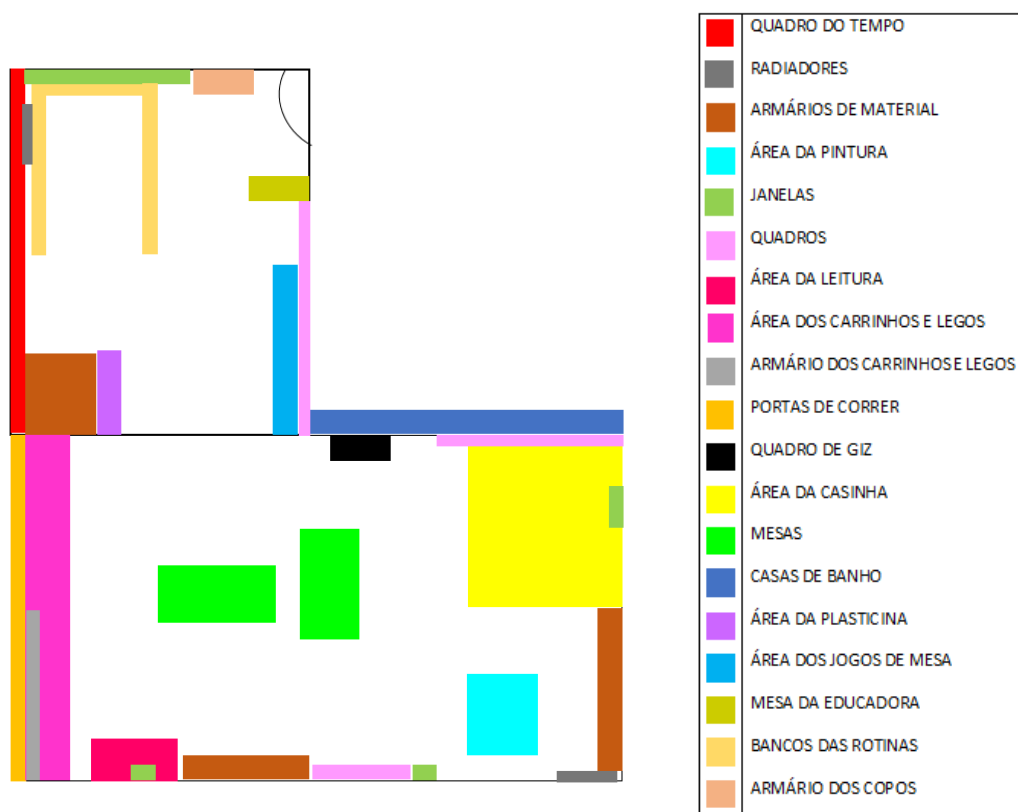
A maioria das propostas pedagógicas tende a desenvolver-se no interior da sala de aula; contudo, é fundamental que este espaço físico se encontre organizado de forma acolhedora, incorporando materiais do cotidiano das crianças e em dimensões reais, de modo a promover experiências significativas (Dias, 2017).

Na sala onde decorreu a PES, as rotinas iniciam-se com a canção dos “Bons dias” e a escolha do “chefe do dia”. Este é responsável por identificar o estado do tempo, a estação do ano, o dia do mês, com o auxílio da Professora Estagiária (PE) que está responsável pela implementação, pela marcação das presenças, pela contagem das crianças e por alimentar o peixinho, mascote da sala. É de salientar que todos os dias o “chefe do dia” é uma criança diferente, de modo que todas tenham a oportunidade de assumir este cargo e esta responsabilidade.

Depois das rotinas, efetuam-se as atividades previstas pela Educadora Cooperante (EC) ou pelas PE’s até às 10 horas 30 minutos. A esta hora, é realizada a pausa para o lanche da manhã. Após terminarem o lanche, as crianças vão para o recreio brincar, caso as condições meteorológicas o permitam, caso não seja possível ir brincar para o exterior, ficam na biblioteca a ver um filme. No final do almoço, as atividades recomeçam às 14 horas e terminam às 15 horas e 30 minutos.

No que diz respeito à sala, pode-se dizer que esta se encontra adaptada ao número de crianças (Figura 3), uma vez que tem espaço suficiente para a interação adulto-criança e criança-criança, oferecendo oportunidade de aprendizagem de todas as crianças.

Figura 3 - Mapa da sala de aula



A sala tem um total de seis áreas de interesse, são elas: área da casinha; área da plasticina; área dos jogos de mesa; área dos carrinhos e legos; área da biblioteca. Estas áreas têm um número limite de crianças que podem estar em cada uma delas ao mesmo tempo. Os materiais encontram-se acessíveis a todas as crianças utilizarem e arrumarem, de forma autónoma, e encontram-se organizados em caixas.

A *Área da Casinha*, composta pelo quarto e pela cozinha, revelou-se a mais procurada pelas crianças. De acordo com Silva et al. (2016), este espaço favorece o jogo simbólico, no qual as crianças recriam momentos do quotidiano, constroem situações imaginárias e atribuem múltiplos significados a um mesmo objeto. Trata-se, assim, de um contexto privilegiado para o brincar ao “faz-de-conta”, que potencia o desenvolvimento da linguagem, da criatividade e da socialização, promovendo aprendizagens significativas.

A *Área dos Carrinhos e dos Legos* destacava-se também como uma das mais procuradas pelas crianças. Neste espaço estavam disponíveis materiais que possibilitavam múltiplas

construções, tanto individualmente como em grupo, promovendo o raciocínio lógico e o desenvolvimento da motricidade fina. Para além dos blocos de construção, encontravam-se ainda animais, bonecos, pistas de madeira e legos de diferentes tamanhos e cores, potenciando a diversidade de combinações e formas de brincar.

A *Área da Biblioteca* era constituída por uma estante com livros e uma mesa com três cadeiras. Embora a diversidade de títulos fosse limitada, os livros contemplavam diferentes temáticas e formatos, incluindo exemplares com relevo que permitiam às crianças explorar texturas e desenvolver a percepção sensorial. Este espaço, além de estimular a curiosidade, contribui para a construção do gosto pela leitura e para a familiarização precoce com o universo dos livros.

Já a *Área dos Jogos de Mesa*, situada junto ao carrinho dos jogos e à área da plasticina, proporcionava momentos de interação e concentração. As crianças escolhiam livremente o jogo que pretendiam explorar, devendo, no entanto, repor o material utilizado antes de iniciar outro. Estavam disponíveis puzzles, jogos de encaixe, lotos, entre outros, permitindo desenvolver competências de raciocínio, concentração, motricidade fina e socialização, sobretudo quando participavam em pequenos grupos.

A *Área da Plasticina* também se revelava bastante atrativa. A manipulação deste material desempenha um papel relevante no fortalecimento da motricidade fina, possibilitando ainda a utilização de moldes variados — como corações ou estrelas — que enriqueciam as criações.

Por sua vez, a *Área da Pintura*, localizada junto à janela, favorecia a inspiração através da observação do exterior. Este espaço permitia a exploração de diferentes técnicas de expressão plástica, como pintura, colagem e rasgagem. Os materiais necessários — papel, lápis, tintas, cola e marcadores — estavam organizados num armário de fácil acesso, promovendo a autonomia das crianças. Nesta área, era estimulada a criatividade, o sentido estético e a capacidade de manipular corretamente os materiais. Como sublinham Laguía & Vidal (2008), mais do que os produtos finais, importa criar oportunidades para o desenvolvimento da criatividade e da expressão livre.

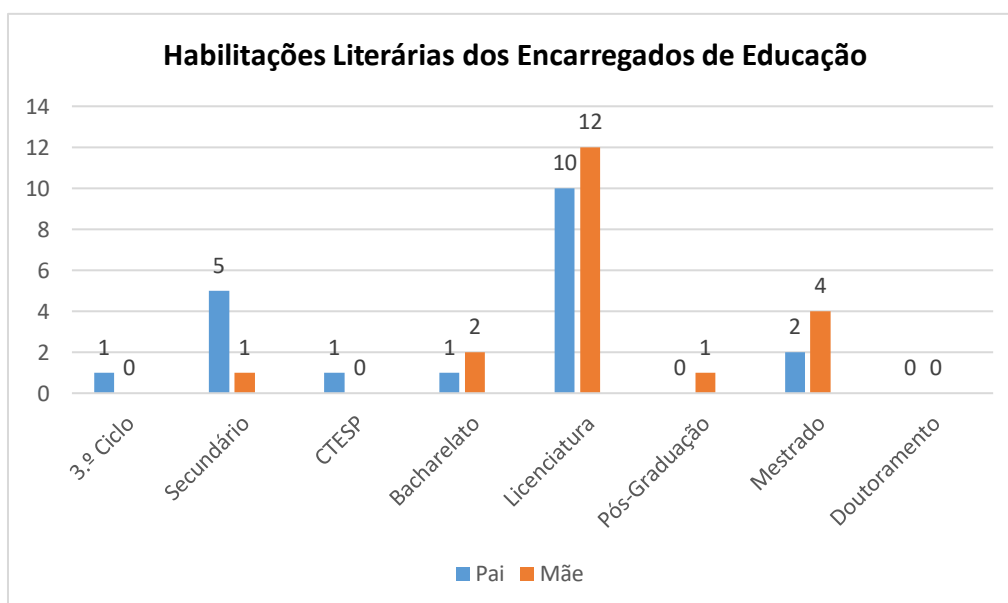
No que respeita à organização geral das áreas, o acesso era regulado pela EC e pelas Professoras Estagiárias (PE), que distribuíam colares correspondentes a cada espaço. Cada área tinha um limite máximo de quatro crianças, de modo a evitar situações de sobrelotação, garantindo, assim, uma utilização equilibrada e a possibilidade de todas as áreas serem exploradas.

1.4 Caraterização do grupo de crianças

O grupo em que foi desenvolvida a PES é constituído por 18 crianças, com idades compreendidas entre os três e os quatro anos, das quais 13 são do sexo masculino e cinco do sexo feminino. Para a maioria destas crianças, esta é a primeira experiência no Ilcia. A caracterização inicial permitiu observar as suas capacidades nas diferentes áreas de conteúdo, fornecendo informações relevantes para a planificação pedagógica.

Relativamente às habilitações literárias dos encarregados de educação, constatou-se que estas variam entre o ensino obrigatório e o ensino superior, sendo mais frequente o nível superior, tanto no caso das mães como no dos pais. A distribuição destes dados encontra-se representada no gráfico 1.

Gráfico 1 - *Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação*



Segundo Papalia e Feldman (2013), de acordo com as teorias de Piaget (1989), o desenvolvimento cognitivo encontra-se dividido em diferentes estádios, sendo que é através deles que se compreende a evolução das crianças. Assim sendo, o estágio pré-operatório vai aproximadamente dos 2 aos 7 anos de idade. Neste sentido, podemos verificar que o grupo de crianças onde decorreu a PES, encontrava-se no estágio pré-operatório, designado por avanços cognitivos como o uso de símbolos, empatia, compreensão de números, compreensão de identidade, entre outros do desenvolvimento cognitivo humano. Na perspetiva dos autores, “As crianças que se encontram no estágio pré-operatório apresentam diversos avanços importantes, bem como alguns aspetos imaturos de pensamento” (2013, p. 280).

Na Área da Formação Pessoal e Social, verificamos que se trata de uma área que está presente em todas as outras áreas, é através desta área, que se procura promover nas crianças a relação consigo própria, com os outros e com o mundo, desenvolvendo a responsabilidade, as atitudes, a solidariedade, o respeito pelo próximo, aceitação de valores, culturas, etnias, diferenças entre pessoas do mesmo sexo ou sexos opostos, entre outros.

A área de Expressão e Comunicação, em relação ao domínio da EF (EF), grande parte do grupo de crianças apresentava um desempenho favorável para as diversas habilidades locomotoras e não locomotoras. Mas uma parte do grupo tinha muitas dificuldades nas habilidades manipulativas (por exemplo, lançar, saltar, driblar e agarrar). No decorrer da PES, existiu uma grande preocupação na elaboração das atividades destinadas às habilidades manipulativas, de maneira a tentar colmatar as dificuldades das crianças. O grupo demonstrava um enorme interesse nas sessões de EF. Segundo Silva et al. (2016), podemos considerar a EF um espaço privilegiado de brincar, onde são criados por parte do/a educador/a momentos de exploração livre que permitem às crianças criar os seus próprios movimentos e colocarem-se em situações de risco controlado, que lhes possibilitem adquirir mais autonomia e responsabilidade mantendo sempre a sua segurança.

Quanto ao domínio da Educação Artística, no subdomínio das Artes Visuais, uma grande parte do grupo realizava diversas atividades com pouca expressividade. Existindo, apenas uma criança, que executava desenhos muito elaborados e desenvolvidos para a sua faixa etária. Relativamente à exploração dos diferentes materiais designados a este subdomínio, o grupo de crianças demonstrava algumas dificuldades na realização de habilidades relacionadas com a motricidade fina, como, por exemplo, manusear de forma correta o lápis, o pincel, a tesoura e efetuar o recorte, entre outros. Durante a PES, de maneira a combater este problema, foram desenvolvidas atividades que proporcionassem às crianças aperfeiçoar estas habilidades. É importante referir que deveria existir material escolar destinado a crianças esquerdinas, de modo que exista assim a igualdade de oportunidade de aprendizagem.

No subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, o grupo apresentava muita criatividade; esta era notória em alguns acontecimentos diários ocorridos na sala de atividades quando criavam histórias de “faz-de-conta”. Geralmente, estas situações ocorriam em momentos de atividade livre e nas áreas, principalmente, na área da casinha. Relativamente ao subdomínio da Música, este era abordado pela EC e pelas PE's. A exploração deste subdomínio acontecia uma vez por semana. Verificava-se que eram vividos momentos de muita emoção por parte das crianças quando tinham oportunidade de explorar os instrumentos musicais, demonstravam muito interesse pelas atividades desenvolvidas. Algumas crianças manifestavam mais facilidade em memorizar as canções e o gosto por cantar as mesmas. Durante o período da PES, existiu a preocupação em criar atividades explorativas sobre este subdomínio, através da exploração dos instrumentos musicais.

Para terminar o domínio da Educação Artística, relativamente ao subdomínio da Dança, este foi pouco explorado com o grupo ao longo da PES. Algumas crianças, quando ouviam uma música a tocar, tinham o instinto de começar logo a dançar. Estes momentos ocorreram maioritariamente nas sessões de EF, quando realizavam o aquecimento.

No que diz respeito ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, algumas crianças demonstravam dificuldades em reproduzir corretamente as palavras e na construção de frases, tendo assim um discurso pouco compreensível e um vocabulário

restrito. Como forma de colmatar esta dificuldade, as PE's e a EC, incentivavam as crianças a ter momentos de diálogo, tanto em grupo como de forma individual, persistindo assim que a criança se expressasse oralmente o que pretendia. Os restantes elementos do grupo comunicam de uma forma fluente, tendo assim um vocabulário propício à sua faixa etária. Relativamente à Abordagem à Escrita, uma criança já sabia ler sozinha, as restantes reconheciam a inicial do seu nome. Todos os dias as PE's ou a EC liam uma história ao grupo e eram colocadas questões sobre a mesma. Verificava-se que as crianças gostavam imenso de histórias e de visualizar as suas ilustrações.

No domínio da Matemática, o grupo resolvia todos os dias problemas onde estava presente o raciocínio matemático, como a marcação do dia, do mês e outras atividades que envolviam de forma direta este domínio. De modo geral, o grupo reconhecia o número, identificava-o e representava-o com facilidade uma sequência numérica pequena até ao número 5, existindo apenas uma criança que contava até 1000. Reconheciam ainda as figuras geométricas tais como o quadrado, o triângulo, o retângulo e o círculo. Ao longo da PES foram sempre executadas atividades que estimulassem e promovessem novas aprendizagens, como contagens, identificação das figuras geométricas, adições, entre outras, ao grupo onde estavam presentes elementos do dia a dia.

Para terminar na área do Conhecimento do Mundo, verificava-se que o grupo conhecia a sua identidade, como o seu nome e a idade, identificava também características básicas do seu corpo, como o seu sexo e, ainda, determinadas partes do corpo humano, como cabeça, tronco, membros, entre outras.

Todos os dias o chefe da sala identificava o estado do tempo, como o sol, a chuva, as nuvens e a trovoadas. Verificava-se que algumas crianças tinham dificuldade em identificar no quadro do tempo as características do estado do tempo, existindo auxílio por parte da EC, das PE's ou do resto do grupo de crianças. Nesta área, pretende-se que as crianças tenham a oportunidade de experienciarem domínios relacionados com as ciências naturais e sociais através da aplicação do conhecimento humano (I. Martins et al., 2009).

No decorrer da PES, foram abordadas algumas temáticas como a alimentação saudável e a higiene pessoal, verificando-se que as crianças identificavam alguns conceitos básicos acerca dos temas tratados na sala.

1.5 Percurso da Intervenção Educativa no Contexto de Educação Pré-Escolar

A intervenção educativa em contexto de Educação Pré-escolar decorreu ao longo de 14 semanas, com uma frequência de três dias por semana (de segunda a quarta-feira). As três primeiras semanas corresponderam ao período de observação, enquanto as onze semanas subsequentes se destinaram à implementação das atividades, de forma alternada com o par pedagógico. Importa referir que, durante este período, tiveram ainda lugar duas semanas de regime intensivo, nas quais a intervenção foi realizada diariamente, ao longo de cinco dias consecutivos.

As semanas de observação foram extremamente interessantes e importantes, pois possibilitaram que existisse um maior conhecimento sobre o contexto e o grupo em questão, permitindo uma maior familiarização com as rotinas, os pontos de interesse do grupo e entender o seu grau de desenvolvimento. Desde o início, a EC promoveu a interação com o grupo, de modo a facilitar a adaptação das crianças à nossa presença. Paralelamente, possibilitou a participação nas rotinas e nas atividades por si planeadas e dinamizadas, chegando mesmo a solicitar a nossa opinião na concretização de determinadas propostas, o que contribuiu para um processo formativo mais colaborativo e reflexivo.

As planificações foram elaboradas em conjunto com o par de estágio, a EC e os professores orientadores das restantes áreas científicas.

Na primeira semana de implementação foi abordada a temática das regras de sala de aula e regras de higiene pessoal, através da área de formação pessoal e social; a área de expressão e comunicação através dos seus diversos domínios, como é o caso do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da matemática, domínio da educação artística e domínio da EF; e a área do conhecimento do mundo. No decorrer da semana foram realizadas diversas atividades que permitiram às crianças relembrar alguns conhecimentos, como levantar a mão para falar, não gritar na sala, tomar banho todos os

dias, lavar os dentes de manhã e à noite e adquirir outros, como desinfetar as mãos ao entrar na escola e antes das refeições (lanches e almoço), trocar os sapatos à entrada da escola, ir ao dentista, cortar e manter as unhas limpas. Foram proporcionados momentos de diálogo, partilha de experiências e aquisição de novos vocábulos. Foi-lhes ensinada uma pequena canção que apelava à importância do cumprimento das regras e à função de cada uma delas. Verificou-se que, apesar de as crianças conhecerem as regras e terem noção da importância das mesmas, em alguns casos não as respeitavam ou não as cumpriam da forma mais adequada. Quando alguma das regras não estava a ser cumprida por parte de alguma criança, perguntava aos restantes colegas se aquela criança estava a respeitar as regras que tinham sido abordadas ao longo da semana e todos em conjunto relembávamos as regras. De modo geral, verificou-se que as crianças lembraram esta temática e que, com o passar do tempo, tinham noção das regras e de que as deviam executar para que o bom ambiente da sala fosse o mais agradável.

A segunda semana de implementação teve como tema os cinco sentidos explorando as áreas de formação pessoal e social; a área da expressão e comunicação, através dos domínios da linguagem oral e abordagem à escrita, da EF, da educação artística e da matemática; e a área do conhecimento do mundo. Nesta implementação, as áreas que tiveram maior enfoque de trabalho foram a área do conhecimento do mundo e a área da expressão e comunicação, mais concretamente o domínio da educação artística. Foram explorados apenas três dos sentidos que proporcionaram às crianças desenvolver vários estímulos. Ao longo desta semana, os alunos foram vivenciando diversas experiências relacionadas com os sentidos, através das quais puderam descobrir texturas, sons e observar sensações diferentes do que estão habituados diariamente. Construíram ainda umas maracas que decoraram à sua escolha e colocaram-lhes dentro o que acharam mais indicado. Existiram momentos de diálogo e pergunta-resposta. Nesta semana já se teve em atenção na elaboração das atividades, passando assim a serem efetuadas em pequenos grupos. Verificou-se de forma notória o interesse e o empenho que as crianças tiveram perante as atividades ao longo da semana.

Na terceira semana de implementação, coincidiu com a semana intensiva, foi retratada a temática das frutas e legumes dinamizando a área da formação pessoal e social; a área

do conhecimento do mundo; e a área da expressão e comunicação com os domínios da linguagem oral e abordagem à escrita, da EF, da educação artística e da matemática. A área do conhecimento do mundo predominou todo o trabalho que foi elaborado no decorrer da semana, foi através dela que as crianças tiveram maior fonte de transmissão de conceitos e conhecimentos, como por exemplo, a introdução dos frutos secos. Durante a presente semana foi-se sensibilizando as crianças para a importância da ingestão de frutas e legumes na alimentação, bem como, os seus benefícios para a nossa saúde. Foram proporcionados momentos de partilha de ideias e de diálogos sobre a temática em questão. Aprenderam músicas apelativas ao consumo de frutas e legumes. Existiu apenas uma atividade de matemática que foi realizada em grande grupo, todas as outras foram elaboradas em pequeno grupo. Verificou-se que uma maioria das crianças consome diariamente frutas e legumes em casa e que reconhece os benefícios que estes têm na saúde. Foi ainda proposto às estagiárias, das salas um e dois, que realizassem uma pequena peça de teatro para as crianças sobre a temática, uma vez que, ambas as salas estavam a abordar a mesma temática nessa semana.

A quarta semana de implementação teve como tema o Natal e decorreu na semana da festa de Natal do JI, foram exploradas as áreas de formação pessoal e social; área do conhecimento do mundo; e a área da expressão e comunicação através do domínio da matemática, das artes visuais, da EF e domínio da linguagem e abordagem à escrita. Nesta semana o domínio que teve mais enfoque foi o da educação artística através do subdomínio das artes visuais, uma vez que as crianças ao longo dessa semana criaram vários materiais para decorar a sala. Nessa semana verificou-se que as crianças andavam muito entusiasmadas e animadas na concretização das atividades, uma vez que, estavam a preparar a decoração da sala e as lembranças de Natal. De referir que se falou das estações do ano de uma forma muito embrionária, de forma a perceber se as crianças as identificavam. Verificou-se que algumas crianças as reconheciam, mas, não conseguiam dizer em que estação do ano se encontravam naquele momento.

Na quinta semana de implementação abordou-se a temática dos animais (animais da quinta e animais da selva) bem como as suas características básicas. A área do conhecimento do mundo foi a mais explorada no decorrer desta semana, visto que falava dos diferentes

animais e das suas características. No decorrer desta semana, através deste tema, foi possível constatar que as crianças conseguiam identificar os animais que estavam a ser abordados, bem como a sua alimentação e o local onde habitam. Foi muito interessante perceber que identificavam com bastante coerência os animais selvagens, pois reconheciam-nos de os ver através dos desenhos animados e em livros.

Na sexta e última semana, a implementação ia ser realizada em conjunto com o par de estágio, mas não conseguimos implementar porque houve uma paragem letiva devido à pandemia COVID-19. O tema que íamos abordar era “O corpo humano”. No subdomínio da música, colocaríamos algumas músicas que tratavam o tema da semana e as crianças iriam ouvi-las algumas vezes e depois imitariam os seus gestos. No domínio da matemática, cada criança teria uma imagem de um boneco e tinha de fazer conjuntos com a roupa, por exemplo, colocar umas calças azuis e escolher uma camisola para fazer par com as calças, mas com esse mesmo par de calças podia conjugar mais cores de camisolas. Para a área do conhecimento do mundo, tínhamos programado as crianças realizarem a montagem de uns puzzles sobre o corpo humano. No subdomínio das artes visuais, cada criança tinha uma imagem de um boneco numa determinada posição e elas deveriam reproduzir essa imagem com palhinhas, paus de gelado, tampas de garrafas ou molas e tinham de fazer ainda o seu autorretrato. Para o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, ouviriam uma história e no final colocaríamos algumas questões, proporcionando assim a oportunidade de existir um pequeno diálogo com as crianças sobre o livro. No domínio da EF, seria colocada uma música para o aquecimento em que elas faziam movimentos solicitados por nós, como por exemplo, rodopiar, andar na lateral, saltar a pés juntos, correr, saltar ao pé coxinho, entre outros, em seguida havia um circuito com os seguintes exercícios: contornar cones em ziguezague; passar por cima e por baixo de cones unidos por bastões; saltar a pés juntos dentro de arcos; fazer um trajeto na lateral por cima de blocos mantendo o equilíbrio; lançar uma bola para um cesto de basquetebol e terminaria no relaxamento com uma música de retorno à calma, no qual as crianças se deitariam no chão de barriga para cima e de olhos fechados, ao fim de alguns minutos a PE toca no chefe do dia e este levanta-se e vai “acordar” os restantes colegas, estes devem permanecer sentados e manter-se em silêncio até todos os colegas estarem “acordados”.

De modo geral, todas as implementações foram planeadas e abordadas de forma a conseguir ensinar novos conhecimentos às crianças, através de algumas experiências diversificadas para que elas alargassem os seus conhecimentos acerca das temáticas abordadas. Foi muito bom ver que as crianças adoravam o momento em que era abordado o subdomínio da música para puderem manusear os instrumentos musicais.

2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DO 1.º CEB

2.1 Caraterização do meio

A escola básica do 1.º Ciclo onde se realizou a PES II, encontra-se inserida na mesma União de Freguesias onde decorreu a intervenção educativa da Educação Pré-escolar.

2.2 Caraterização do agrupamento e da escola

A escola do 1.º ciclo pertence a um agrupamento de escolas que agrega um vasto conjunto de estabelecimentos de ensino público. O agrupamento é constituído por três jardins de infância, cinco escolas do primeiro ciclo, uma escola do segundo e terceiro ciclo e uma escola secundária.

No que diz respeito às infraestruturas, a escola possui espaços interiores e exteriores. O espaço interior contém um ginásio (Figura 4), uma arrecadação com materiais de EF, uma sala de professores, uma biblioteca, uma cantina, uma cozinha, uma sala de computadores, uma sala de apoio/experiências/música, oito salas de aula (Figura 4), seis casas de banho para os alunos e duas casas de banho para os adultos.

Figura 4 - Ginásio e sala de aula



Em relação ao espaço exterior, é constituído por uma horta, um campo de jogos e duas zonas amplas onde os alunos podem brincar livremente, sendo que, grande parte do espaço exterior é composto por cimento. Uma das zonas amplas do espaço exterior é em terra, e é onde os alunos podem brincar livremente às escondidinhas, à apanhada entre outras ou então com alguns materiais do ginásio que lhes são facultados, como cordas e arcos. No coberto existem algumas propostas de atividades desenhadas no chão, como o jogo da macaca. Geralmente, os alunos disfrutam destas áreas nos intervalos, na hora de almoço e no prolongamento, caso esteja a chover, vão para a biblioteca ver filmes, ler livros ou fazer os trabalhos de casa ou então vão para o ginásio onde podem brincar com os materiais que lhes são cedidos pelas assistentes operacionais. Na perspetiva de Neto (2020), os espaços exteriores das escolas são desinteressantes, pois os espaços onde existiam árvores, vegetação, arbustos e terra batida foram trocados por cimento.

A equipa educativa da escola é constituída por 15 professores, quatro assistentes operacionais e duas cozinheiras. Este estabelecimento de ensino contém oito turmas do 1.º ao 4.º ano de escolaridade (duas turmas de cada ano de escolaridade), o que perfaz um total de 116 alunos, com idades compreendidas entre os seis e os 10 anos.

Relativamente ao horário de funcionamento da escola (Tabela 3), verifica-se que a duração da oferta educativa é das 7 horas e 45 minutos às 18 horas, mas, as atividades letivas iniciam-se às 9 horas e terminam às 15 horas e 30 minutos. A componente não letiva começa às 07 horas e 45 minutos e termina às 9 horas que é quando todas as turmas iniciam as atividades letivas e depois retoma das 17 horas às 18 horas, ou seja, no final das Atividades de Enriquecimento Curricular (AECS)., nesta componente encontra-se também presente a hora dos lanches que ocorrem em dois períodos distintos, o primeiro é depois

do lanche da manhã, entre as 10 horas e 30 minutos e as 11 horas, e o segundo ocorre depois do almoço, das 12 horas e 30 minutos até às 14 horas, hora em que se reinicia a componente letiva. O prolongamento é de carácter facultativo e tem como principal objetivo dar apoio às famílias.

Tabela 3 - Horário de funcionamento da escola

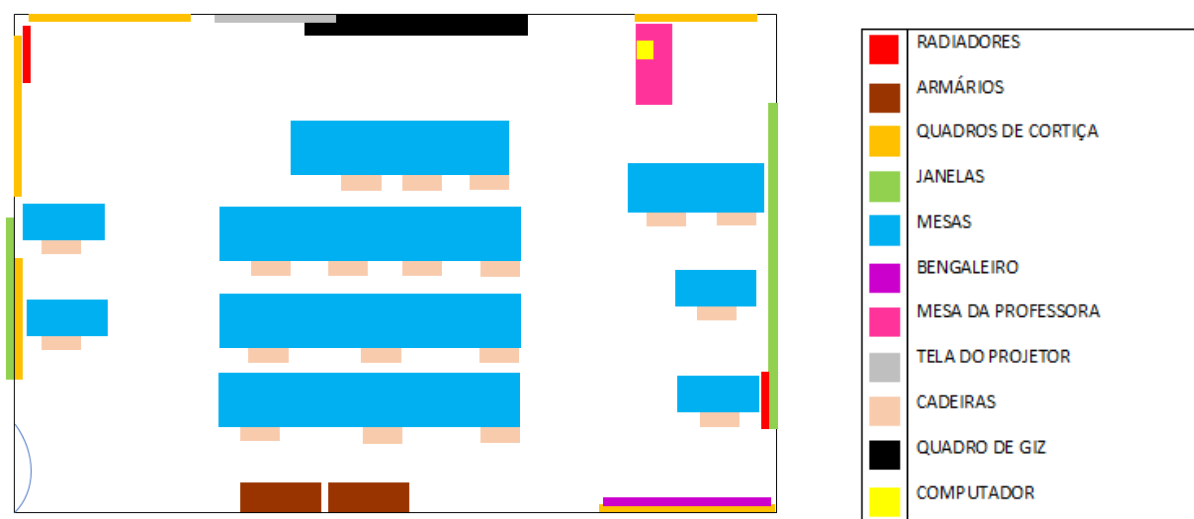
Horário	Rotinas
7h45 min-9h	Acolhimento
9h-12h30min	Componente letiva
12h30min-14h	Almoço
14h-15h30min	Componente letiva
15h30min-16h00min	Intervalo
16h00min-17h00min	AECS
17h00min-18h00min	Prolongamento

2.3 Caraterização da sala de aula e horário

A sala de aula onde decorreu PES possui boa iluminação, com janelas amplas que ocupam uma lateral da sala. Na maior parte dos dias, os estores encontram-se fechados de forma a regular a entrada de luz natural, uma vez que o sol batia diretamente lá desde manhã e não se conseguia estar com os estores abertos por que a sala ficava demasiado quente naquela região, dando-se assim preferência à luz artificial, de forma que não existisse excesso de luminosidade na sala, o que dificulta a visão dos alunos para o quadro. No espaço encontram-se também radiadores elétricos para regular a temperatura ambiente da sala de aula no inverno. Possui ainda um quadro de giz, uma tela, um projetor, a mesa da professora, um computador e alguns placares de cortiça onde estavam expostos materiais educativos e trabalhos realizados pelos alunos.

Os alunos encontram-se organizados em mesas individuais, apesar de algumas estarem agrupadas, onde guardam os livros e material escolar. A disposição das mesas facilita a comunicação e participação dos alunos nas mais diversas atividades. A sala tem ainda dois armários onde estão guardados materiais de apoio às aulas que se encontravam em bom estado de conservação, como por exemplo, ábacos verticais, molduras do 10 e material de pintura entre outros, os alunos podiam explorar estes materiais livremente e de forma autónoma. Pode-se observar a disposição da sala, na Figura 5, para ser mais fácil de perceber a sua organização.

Figura 5 - Disposição da sala de aula



O horário da turma (Tabela 4) encontra-se dividido em dois blocos: o bloco da manhã que tem início às 09 horas até às doze horas e trinta minutos e o bloco da tarde que inicia às catorze horas e termina às quinze horas e trinta minutos. Em relação aos intervalos, na parte da manhã ocorre entre as dez horas e trinta minutos e as onze horas, depois entre as doze horas e trinta minutos e as catorze horas existe a pausa de almoço e, por fim, após o final das aulas, alguns alunos permanecem na escola para frequentarem as AECS.

Tabela 4 - Horário da turma

Hora	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
09h00 –10h30	Português	Matemática	Matemática Educação Artística	Português	Matemática
11h00 –12h30	Matemática	Português	Educação Artística Português	EF	Português
				Oferta Complementar	Oferta Complementar
14h00 –15h30	Estudo do Meio	Apoio ao Estudo EF	Estudo do Meio	Matemática	Educação Artística
				Apoio ao Estudo	Oferta Complementar

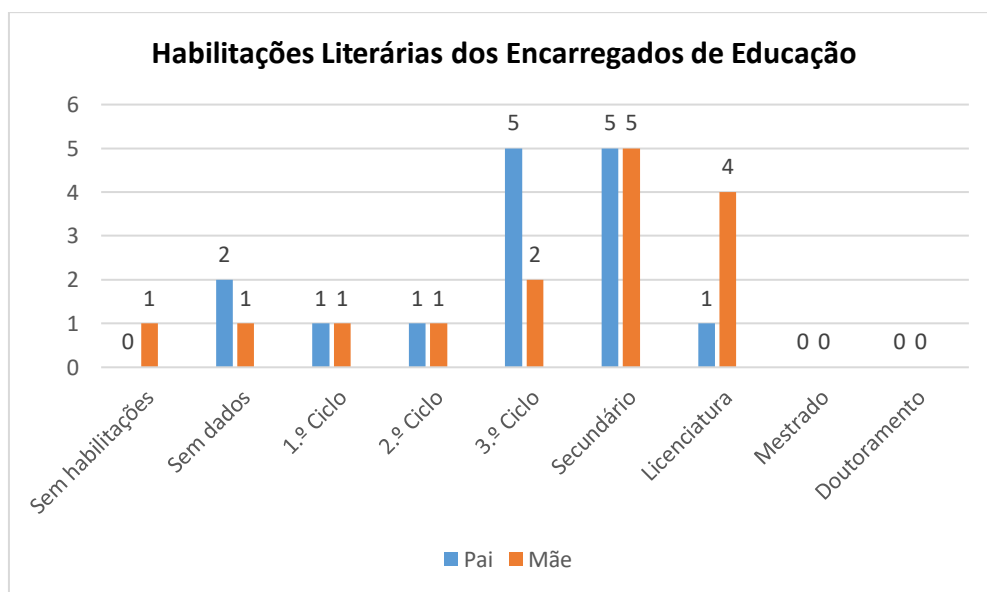
Nas aulas de “Apoio ao Estudo” são implementadas atividades de consolidação das temáticas abordadas nas semanas anteriores, de modo a concretizar uma revisão dos conceitos retratados, o que permitia também aos alunos exporem algumas dúvidas que surgissem. Nestas aulas, normalmente, os alunos trabalham de forma autónoma, isto é, fazem as atividades de consolidação propostas para aquele dia e consoante vão terminando executam outras atividades, pode ser terminar alguma atividade anterior que não tenha conseguido concluir, bem como outras atividades diferentes, dentro das temáticas, propostas pela Professora Cooperante (PC).

2.4 Caracterização da turma

A turma onde se realizou a PES, era do 1.º ano do 1.º CEB, esta era composta por 15 alunos entre os seis e os sete anos de idade, uma vez que cinco são do sexo feminino e 10 do sexo masculino. A turma encontra-se toda a frequentar o ano de escolaridade apropriado à sua faixa etária.

No que respeita às habilitações literárias dos encarregados de educação da turma onde se realizou a PES II, verificou-se a existência de diferentes níveis de escolaridade, desde a ausência de habilitações formais até ao ensino superior, que constitui o grau académico mais elevado. Observou-se, contudo, que a maioria dos pais possui habilitações entre o 3.º ciclo do ensino básico e o ensino secundário, enquanto, no caso das mães, o nível mais frequente corresponde ao ensino secundário. A distribuição detalhada destes dados encontra-se representada no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação



Para Papalia e Feldman (2013), segundo as teorias de Piaget (1989), é através do desenvolvimento cognitivo humano que é observado o estado evolutivo das crianças, este está dividido em vários estádios. Nestas faixas etárias está presente a fase pré-operatória, que é caracterizada por evoluções cognitivas como a empatia, teoria da mente, capacidade de classificar, compreensão de número, entre outras, este enquadra-se desde aproximadamente os 2 até aos 7 anos de idade. Contudo, conseguimos constatar que a

turma onde ocorreu a PES II, ao nível do desenvolvimento cognitivo humano estava na fase pré-operatória.

Na turma, alguns alunos apresentam bastantes dificuldades ao nível da aprendizagem, sendo que se encontram a ser acompanhados por professores de apoio para os ajudar a colmatar essas dificuldades. Esta informação foi-nos facultada pela PC, frisando ainda que existiam alunos que estavam a receber apoio clínico e se encontravam medicados para os ajudar a melhorar neste sentido. Segundo Martins et al. (2017), a escola é o local onde todos os alunos têm a oportunidade de adquirir as mais diversas literacias, como a familiar, cultural, crítica, entre outras, que necessitam para a sua formação pessoal e escolar, como, aprender a lidar com os imprevistos, com as dificuldades e as mudanças que vão surgindo ao longo do seu percurso.

Os alunos revelaram-se bastante participativos e curiosos, demonstrando motivação crescente para aprender. As atividades propostas foram planeadas de forma intencional, atendendo às dificuldades e necessidades identificadas no grupo, o que permitiu promover aprendizagens mais significativas e adequadas ao seu nível de desenvolvimento.

2.5 Percurso da Intervenção Educativa no 1.º CEB

A intervenção educativa no 1.º CEB, referente ao 2.º semestre, sucedeu-se numa escola básica do ensino público, esta decorreu num período de 11 semanas, três dias por semana. As três primeiras semanas corresponderam a um período de observação e as oito semanas seguintes correspondem à implementação alternada com o par pedagógico, onde se sucedem duas semanas intensivas (cinco dias) uma para cada elemento do par pedagógico.

As semanas de observação foram fulcrais, possibilitando assim que existisse um maior conhecimento do contexto e da turma, permitindo uma maior familiarização com as rotinas, os pontos de interesse do grupo, perceber o seu grau de desenvolvimento e o método de trabalho que é adotado pela professora cooperante. Desde o início, a PC proporcionou que fosse possível interagir com a turma, para que os alunos se adaptassem com maior facilidade à nossa presença, permitiu ainda que participássemos nas rotinas e nas atividades planeadas e realizadas por si, percebendo assim a rotina de trabalho adotada pela professora.

Nas semanas de implementação, todas as atividades foram planejadas de acordo com os conteúdos fornecidos pela PC, tendo sempre em conta a carga horária diária de cada área disciplinar.

Áreas de Intervenção

No decorrer da prática supervisionada na área curricular da Matemática foram abordados diversos domínios. No domínio Geometria e Medida, os alunos realizaram atividades onde identificavam algumas figuras geométricas, abordaram também, o dinheiro, através de exercícios de identificação das diversas moedas do sistema monetário euro.

No domínio de Números e Operações, aprenderam a adição e subtração de números inteiros, através da concretização de exercícios, para a resolução dos exercícios utilizaram diversos materiais como tabela do 100, ábaco horizontal e material multibase. Exploraram a tabela do 100, para fazerem contagens progressivas e regressivas. Estimularam bastante o cálculo mental e o *subitizing*, esta já era uma rotina utilizada pela PC. Realizaram atividades de simetrias, onde identificavam o eixo de simetria. Abordaram também a representação de centena, dezena e unidade. Aprenderam os números naturais até ao 100. Na área de Português trabalhou-se o domínio da oralidade, através de questões e respostas do dia a dia, bem como a interpretação dos textos lidos e através da troca de ideias sobre as temáticas abordadas. Na Leitura e Escrita, concretizaram atividades de contagem de sílabas e distinção de fonemas, aprenderam alguns dígrafos e grafemas, adquiriram novo vocabulário, identificaram a presença de casos de leitura e praticaram a caligrafia. Quanto à Ortografia e Pontuação, realizaram um ditado e legendaram várias imagens. A leitura de pequenos textos ajudou-os a desenvolverem-se cada vez mais no subdomínio da Fluência da Leitura. O domínio da Gramática deparou-se com algumas regularidades ao nível da língua, como por exemplo, a flexão em número.

No Estudo do Meio, abordaram diferentes blocos, no Bloco 1- À descoberta de si mesmo, os alunos identificaram os dias da semana, os termos, ao mesmo tempo, antes e depois, e as diferentes fases do dia, manhã, tarde e noite. O Bloco 2- À descoberta dos outros e das instituições, falaram da importância da bandeira e do hino dos países, bem

como das características de alguns países, como moeda, gastronomia, idioma, capital e pontos atrativos. Executaram um puzzle por grupo onde tinham de descobrir a bandeira do país que lhes tinha calhado. Realizaram ainda uma outra atividade onde tinham uma imagem do mundo e cada aluno escrevia o país que gostava de visitar. No Bloco 3- À descoberta do ambiente natural, retrataram os animais domésticos e selvagens e algumas das suas características, como alimentação, revestimento e local onde vivem, falaram também das características das plantas, como raiz, caule/tronco, folha, flor e fruto. Realizaram uma atividade onde semearam feijões num copo com algodão húmido e conseguiram ver o seu crescimento ao longo dos dias.

Na área disciplinar da EF, foi trabalhado o Bloco 1: Perícias e Manipulações. Realizaram atividades motoras através do pontapear de uma bola em zig-zag até um local específico, lançar uma bola e agarrá-la com as duas mãos, passar e receber a bola de um colega com as duas mãos e driblar uma bola com a mão dominante. No Bloco 2- Deslocamentos e Equilíbrios, executaram exercícios de saltar a pés juntos e ao pé-coxinho com ambos os pés de forma alternada e manter o equilíbrio em cima de um banco sueco. No Bloco 4- Jogos, participaram em alguns jogos, em forma de aquecimento, nestes lançavam uma bola e chamavam o nome de um colega e ele tinha de apanhá-la com as duas mãos e tentar acertar noutro colega. Em todas as aulas de EF, os alunos realizaram exercícios de aquecimento no início da aula como preparação do sistema cardiorrespiratório e exercícios de relaxamento no final da aula de forma a retomar a calma.

Em algumas aulas foi utilizada a plataforma digital “*Class Dojo*” que permitia escolher aleatoriamente um aluno para realizar uma tarefa, como ler ou ir ao quadro e depois eram atribuídos pontos aos alunos que concretizavam a atividade corretamente, esta ferramenta de trabalho era bastante estimulante para os alunos.

CAPÍTULO II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

3. Projeto de Investigação

O presente capítulo tem como propósito fundamentar e evidenciar a pertinência do tema em estudo, bem como explicitar o problema, os objetivos e as questões que orientam a investigação. Para o efeito, encontra-se organizado em dois tópicos, no primeiro apresenta-se a pertinência do estudo; no segundo definem-se o problema e as questões de investigação, que constituem o eixo estruturante de todo o trabalho.

3.1 Pertinência do estudo

A promoção da atividade física (AF) na infância tem vindo a assumir uma relevância crescente, sobretudo no contexto da Educação Pré-escolar, em que o movimento e o brincar ativo são reconhecidos como dimensões centrais do desenvolvimento global da criança (Bai et al., 2021; Neto, 2020). A investigação tem demonstrado que o ambiente educativo nomeadamente ao nível da organização dos espaços, da disponibilização de materiais, da estrutura das rotinas e da qualidade da interação adulto-criança influencia de forma significativa as oportunidades de envolvimento em experiências de movimento e brincadeira ativa (Barbosa & Oliveira, 2016; Copeland et al., 2012; Gordon et al., 2013; Mak et al., 2021; Pate et al., 2013).

Não obstante, persistem lacunas relevantes. Vários estudos apontam que, apesar da reconhecida importância da AF, muitas crianças em idade pré-escolar passam grande parte do seu tempo em comportamentos sedentários, inclusive em contextos educativos (Carson et al., 2017; Pate et al., 2015; Tremblay et al., 2017). Esta realidade evidencia que as recomendações internacionais, como as da Organização Mundial da Saúde (WHO, 2019) - que propõem pelo menos 180 minutos de AF diários, incluindo 60 minutos de intensidade moderada a vigorosa) - estão longe de ser cumpridas por uma parte significativa das crianças.

Adicionalmente, a literatura mostra que a promoção da AF em idade pré-escolar exige uma abordagem sistémica e integrada, já que o ambiente físico, por si só, não é suficiente. De facto, espaços amplos e equipamentos diversificados, podem aumentar as oportunidades de movimento, mas é a mediação intencional do educador que transforma esse potencial em prática efetiva (Barbosa & Oliveira, 2016; Copeland et al., 2012). De igual forma, políticas institucionais isoladas revelam impacto limitado, sendo mais eficazes quando acompanhadas por programas de formação contínua e apoio técnico, como demonstram os estudos de LaRowe et al. (2016) e Carson et al. (2022).

Persistem, contudo, desafios importantes: a variabilidade de recursos entre instituições, a dependência de fatores externos como o clima e o contexto socioeconómico, e a sustentabilidade das mudanças a longo prazo. Acresce ainda a necessidade de recorrer a instrumentos validados e a medidas objetivas — como a acelerometria ou protocolos de observação estruturada (e.g., *Environment and Policy Assessment and Observation – Physical Activity*, EPAO-AF, Ward et al., 2008) — que permitam avaliar com rigor a qualidade dos contextos educativos e monitorizar progressos.

Neste enquadramento, ganha pertinência o presente estudo, que procura analisar em que medida um contexto concreto de Educação Pré-escolar se configura como promotor de AF, considerando o papel articulado do ambiente físico, da mediação pedagógica e das orientações institucionais. Ao integrar estas dimensões, pretende-se oferecer uma compreensão crítica das condições que favorecem a AF em idades precoces e contribuir para a definição de orientações que sustentem práticas pedagógicas mais consistentes.

3.2 Problema e questões de investigação

Com base neste enquadramento, o estudo assume como objetivo geral compreender de que forma um contexto de Educação Pré-escolar se configura como promotor de AF.

Para a concretização deste objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar as condições do ambiente físico, organizacionais e pedagógicas do contexto educativo no que respeita à promoção da AF;
- Identificar fatores que facilitam ou dificultam as oportunidades de movimento no quotidiano das crianças;
- Formular recomendações que potenciem a melhoria do ambiente e da intervenção educativa enquanto promotores da AF;

Em conformidade, foram delineadas as seguintes questões de investigação:

- Q1: Como se caracteriza o ambiente físico, organizacional e pedagógico do contexto educativo no que concerne à promoção da AF?
- Q2: Que fatores facilitam ou dificultam a promoção da AF no contexto educativo?
- Q3: Que recomendações podem ser formuladas para reforçar a promoção da AF no contexto educativo?

4. Revisão da Literatura

Neste capítulo apresenta-se uma revisão da literatura sobre a importância da AF na idade pré-escolar, com especial destaque nos fatores e constrangimentos que contribuem para a sua insuficiente implementação.

4.1 Importância da AF na idade pré-escolar

A AF na idade pré-escolar é amplamente reconhecida como um determinante fundamental do desenvolvimento global da criança, abrangendo dimensões motoras, cognitivas, socioemocionais e de saúde física. Esta etapa da vida é frequentemente descrita como uma janela crítica para a aquisição de hábitos de AF e para a consolidação de competências motoras que estruturam trajetórias de aprendizagem, de saúde e bem-estar ao longo da vida (Carson et al., 2017; Venetsanou & Kambas, 2010).

Atualmente, as recomendações internacionais da Organização Mundial da Saúde (WHO, 2019) estabelecem que crianças entre os 3 e os 4 anos devem realizar, diariamente, pelo menos 180 minutos de AF total, englobando diferentes intensidades, dos quais cerca de 60 minutos devem corresponder a atividade de intensidade moderada a vigorosa (MVPA). Para além disso, a OMS alerta para a necessidade de limitar os períodos prolongados de comportamento sedentário, evitando que a criança permaneça mais de 60 minutos consecutivos sentada, integrando estas orientações num quadro de *24-hour movement guidelines* que articula AF, tempo sedentário e sono adequado.

Apesar destas recomendações e da reconhecida importância da AF, vários estudos têm evidenciado que muitas crianças em idade pré-escolar passam grande parte do seu tempo em comportamentos sedentários, inclusive em contextos educativos. Pate et al. (2019), identificaram que apenas uma minoria das crianças cumpre as recomendações mínimas de AF, enquanto Carson et al. (2017), numa revisão sistemática, documentaram que o tempo sedentário frequentemente ultrapassa os limites propostos. Mais recentemente, Till et al. (2025) salientaram que, embora políticas públicas de promoção da AF tenham sido implementadas em vários países, o impacto prático nas rotinas infantis ainda é limitado, revelando a necessidade de estratégias mais eficazes e contextualizadas.

Ainda assim, a literatura tem sido consistente em demonstrar os benefícios inequívocos da AF em idade pré-escolar. No domínio motor, a participação regular em AF, sobretudo quando estruturada, promove melhorias significativas nas competências motoras fundamentais, como correr, saltar, equilibrar-se ou manipular objetos, consideradas preditores-chave de envolvimento futuro em atividades desportivas (Venetsanou & Kambas, 2010; Zeng et al., 2017). Revisões recentes salientam ainda que a qualidade dos espaços exteriores (*playgrounds* naturais), constitui um fator determinante para o desenvolvimento motor, ao proporcionar oportunidades diversificadas de exploração física (Brussoni et al., 2015; Till et al., 2025). De acordo com Olive et al. (2024), intervenções que combinam AF estruturada com experiências de movimento em contacto com a natureza mostraram ganhos acrescidos em competências motoras e de autorregulação.

No domínio cognitivo, a AF tem sido associada a melhorias nas funções executivas, particularmente na atenção, memória de trabalho e autorregulação (Carson et al., 2016; Robinson et al., 2015; Zach et al., 2015; Zeng et al., 2017). A revisão sistemática de Wood et al. (2020) confirmou que programas de AF em contextos de Educação Pré-escolar promovem ganhos significativos na atenção, favorecendo a prontidão escolar. Resultados recentes reforçam esta evidência: Olive et al. (2024) demonstraram que uma intervenção de AF em idade pré-escolar contribuiu não só para o aumento da atenção e do controlo inibitório, mas também para melhorias no desenvolvimento da linguagem, sugerindo efeitos cognitivos mais amplos. Do mesmo modo, estudos que analisam os comportamentos integrados de 24 horas (atividade, sedentarismo e sono) mostram associações positivas entre a combinação de maior tempo ativo, menor tempo sedentário e melhor qualidade do sono e o desempenho em tarefas de funções executivas (Zeng et al., 2022).

No domínio socioemocional, a AF em contexto de jogo ativo potencia o bem-estar emocional, a regulação comportamental e a interação entre pares. Estudos clássicos já apontavam que o brincar ativo favorece a redução de sintomas de ansiedade e promove a autoestima (Pellegrini & Smith, 1998), enquanto investigações mais recentes confirmam que ambientes pré-escolares ricos em oportunidades de movimento estão associados a maiores níveis de competências sociais e cooperação (Tandon et al., 2015). Evidências

provenientes de contextos de educação baseada na natureza reforçam este contributo, mostrando que o jogo livre ao ar livre favorece a autorregulação emocional e reduz problemas de desregulação comportamental (Moser & Martinsen, 2010).

Por fim, no domínio da saúde física, a prática regular de AF em idade pré-escolar associa-se a múltiplos indicadores positivos: menor risco de obesidade, melhor perfil cardiometabólico e maior densidade mineral óssea (Carson et al., 2017; Pate et al., 2019). Além disso, políticas educativas e programas institucionais que incluem recomendações explícitas de AF demonstram ter efeitos indiretos sobre indicadores de saúde, desde que acompanhados de formação contínua e recursos adequados (Carson et al., 2022; Till et al., 2025).

Em síntese, a literatura converge na ideia de que a AF constitui um eixo estruturante do desenvolvimento infantil, influenciando não apenas o domínio motor, mas também o cognitivo, socioemocional e físico. No entanto, persistem lacunas quanto à intensidade, ao tipo e à duração ideais de AF em idade pré-escolar, embora exista consenso crescente de que múltiplos episódios de AF diária, combinando momentos estruturados e não estruturados, constituem uma estratégia eficaz para promover a saúde e o desenvolvimento integral da criança (Barbosa et al., 2020; Trost, 2021).

4.2 Políticas, diretrizes e programas de intervenção no contexto de Educação Pré-escolar

Nas últimas décadas, a promoção da AF em idade pré-escolar tem assumido um papel central nas agendas internacionais de saúde pública e educação, refletindo a crescente preocupação com os níveis elevados de comportamento sedentário observados nesta faixa etária.

Para além das recomendações da Organização Mundial da Saúde (WHO, 2019), que estabelecem metas específicas para a AF e para a limitação do tempo sedentário, países como Canadá, Austrália e Nova Zelândia desenvolveram políticas e diretrizes nacionais de carácter holístico, nas quais AF, sedentarismo e sono são considerados dimensões interdependentes do desenvolvimento saudável (Okely et al., 2017). Estes referenciais, ao

proporem metas claras e mensuráveis, constituem hoje uma base normativa para a organização das práticas em contextos educativos.

No sentido de operacionalizar estas recomendações, foram desenvolvidos instrumentos de avaliação e apoio pedagógico. O NAPSACC – *Nutrition and Physical Activity Self-Assessment for Child Care* (McWilliams et al., 2009) destaca-se pela abrangência, oferecendo parâmetros em oito dimensões-chave: oportunidades de movimento, qualidade dos equipamentos fixos e portáteis, redução do tempo sedentário, formação da equipa pedagógica e envolvimento das famílias. Entre as boas práticas preconizadas (Tabela 5), incluem-se a garantia de pelo menos 120 minutos de brincadeira ativa diária, a realização de momentos regulares de AF orientada pelo educador e a limitação do tempo sentado consecutivo a menos de 30 minutos.

Tabela 5- Boas práticas NAPSACC (McWilliams et al., 2009)

Dimensão	Exemplos de boas práticas
Oportunidades de movimento	Garantir pelo menos 120 minutos diários de brincadeira ativa, distribuídos em vários blocos ao longo do dia.
Atividade orientada pelo educador	Organizar, no mínimo, dois momentos regulares de AF estruturada conduzida por educadores.
Ambiente físico e equipamentos	Disponibilizar equipamentos fixos e portáteis diversificados (ex.: bolas, cordas, bicicletas) acessíveis a todas as crianças.
Tempo sedentário	Limitar períodos de tempo sentado consecutivos a menos de 30 minutos; restringir o uso de ecrãs.
Comportamento do staff pedagógico	Envolver ativamente os adultos nas brincadeiras, incentivando verbalmente e modelando comportamentos ativos.
Formação da equipa	Promover ações de formação contínua sobre literacia física e estratégias pedagógicas de promoção da AF.
Envolvimento das famílias	Incentivar práticas ativas no ambiente familiar através de atividades partilhadas e materiais de sensibilização.
Políticas institucionais	Formalizar documentos que integrem metas claras de AF, limitação do tempo sedentário e estratégias de monitorização.

Outro exemplo relevante é o EPAO – *Environment and Policy Assessment and Observation* (Ward et al., 2008), um protocolo validado que combina observação direta e autoavaliação, permitindo identificar fragilidades nos contextos educativos e orientar processos de melhoria contínua.

Paralelamente, têm sido desenvolvidos programas de intervenção que procuram traduzir as recomendações internacionais em práticas concretas. O programa Active Early, implementado no Wisconsin (EUA), combinou a distribuição de um guia de boas práticas com formação contínua e coaching dirigido às equipas pedagógicas. A avaliação evidenciou aumentos significativos no tempo de AF estruturada e reduções do sedentarismo diário (LaRowe et al., 2016). De forma semelhante, o programa ABC Grow Healthy, desenvolvido na Carolina do Sul, introduziu normas obrigatórias para a promoção da AF e nutrição, resultando em melhorias tangíveis na qualidade dos equipamentos exteriores, nas práticas pedagógicas e no envolvimento das crianças (O'Neill et al., 2017).

Outros projetos, como o *Early Care and Education Learning Collaboratives* (ECELC), confirmaram que modelos colaborativos de formação e planeamento participativo podem gerar mudanças consistentes nas práticas de AF, sobretudo quando acompanhados de feedback estruturado (Garvin et al., 2021).

Na Europa, o programa *SuperFIT*, desenvolvido nos Países Baixos, apostou numa abordagem integrada entre escola, família e comunidade, promovendo mudanças positivas nas práticas sociais e na organização de espaços, embora com impacto mais limitado na infraestrutura física (Van De Kolk et al., 2020). Projetos recentes, como o Play Active (Austrália) *Learning* (Canadá) (Lafave et al., 2024), ilustram a tendência para modelos híbridos de apoio, que combinam políticas escritas, formação contínua e plataformas digitais, reforçando a literacia física e a autoeficácia dos educadores.

Em síntese, as políticas, diretrizes e programas analisados convergem em princípios comuns: assegurar múltiplos episódios de AF diária, valorizar o tempo ao ar livre, disponibilizar equipamentos diversificados, envolver ativamente a equipa pedagógica e formalizar políticas escritas que reforcem a consistência das práticas. Revisões sistemáticas recentes (Carson et al., 2022; Till et al., 2025) reforçam esta ideia, mostrando que políticas integradas, acompanhadas de financiamento, formação contínua e mecanismos de monitorização, são significativamente mais eficazes do que normas isoladas.

4.3 Evidência empírica sobre contextos promotores de AF

A literatura empírica tem demonstrado de forma consistente que a qualidade do contexto educativo é um determinante central dos níveis de AF em idade pré-escolar. Três dimensões destacam-se recorrentemente na investigação: o ambiente físico, as práticas e interações pedagógicas e as políticas institucionais.

No que diz respeito ao ambiente físico, estudos clássicos como o de Boldemann et al. (2006), realizado em contextos de Educação Pré-escolar, revelaram que espaços exteriores amplos e verdes promovem maiores níveis de AF moderada a vigorosa (MVPA), enquanto equipamentos convencionais, como escorregas, induzem períodos de espera que reduzem a intensidade do movimento. De forma semelhante, Willenberg et al. (2010), num estudo com escolas australianas, mostraram que a diversidade de equipamentos e a presença de áreas marcadas no recreio aumentaram a AF, embora alguns equipamentos fixos não tenham sustentado a intensidade desejada. Outros estudos reforçam o papel dos recursos disponíveis: Gubbels et al. (2012) concluíram que brinquedos portáteis estavam associados a maiores níveis de AF em crianças dos Países Baixos, enquanto Ng et al. (2020), no âmbito do estudo PLAYCE, demonstraram que playgrounds amplos, com trilhos e zonas verdes, se correlacionavam com mais AF total e MVPA. A influência do clima também foi investigada por Wallenberg et al. (2023), que documentaram que o calor intenso reduz a AF e que a presença de sombra natural ou artificial é essencial para sustentar a atividade. Para além da infraestrutura, evidências recentes indicam que contextos predominantemente ao ar livre, como o *Outdoor Kindergarten Project*, na Dinamarca, promovem níveis mais elevados de AF diária e reduzem o tempo sedentário (Olive et al., 2024).

Quanto às práticas e interações pedagógicas, a literatura confirma o papel central do educador na mediação do movimento. Copeland et al. (2012) e Brown et al. (2009) mostraram que a participação ativa dos adultos, incluindo incentivos verbais e padrões de comportamentos, aumenta significativamente a intensidade e a duração da AF. No Brasil, Barbosa & Oliveira (2016), sublinharam que a planificação intencional e o equilíbrio entre atividades livres e estruturadas são decisivos para potenciar oportunidades motoras. Por sua vez, Kippe et al. (2021), em centros noruegueses, verificaram que rotinas flexíveis e

maior autonomia dos educadores resultam em mais momentos de movimento, contrastando com a rigidez organizacional que reduz a AF. Intervenções de larga escala, como o programa *Active Early* (LaRowe et al., 2016), evidenciaram que a formação contínua e o acompanhamento técnico aumentam substancialmente os minutos diários de AF estruturada e reduzem o tempo sedentário. Da mesma forma, o estudo piloto conduzido por Reilly et al. (2003), na Escócia, mostrou que sessões regulares de AF estruturada em pré-escolas resultaram em aumentos significativos da AF de intensidade moderada a vigorosa, com benefícios adicionais na saúde física e no comportamento social das crianças. Estes resultados convergem na importância da intencionalidade pedagógica e do envolvimento ativo do educador como fatores-chave para a promoção da AF.

Por fim, no domínio das políticas/orientações institucionais, a literatura aponta para impactos relevantes, embora nem sempre consistentes. O'Neill et al. (2017) mostraram que centros com diretrizes escritas implementavam práticas mais consistentes de AF e nutrição. Também, o programa ABC Grow Healthy, avaliado por O'Neill et al. (2017), confirmou que a introdução de normas obrigatórias resultou em melhorias significativas ao nível dos equipamentos e das práticas pedagógicas. Contudo, em centros canadenses, Tucker et al. (2015) verificaram que a implementação isolada de normas ou diretrizes não se traduziu em aumentos da AF, na ausência de apoio técnico e monitorização. Esta evidência é corroborada pela revisão sistemática mais recente de Carson et al. (2022), que sublinha que o impacto mais expressivo advém de programas integrados, nos quais políticas formais se articulam com formação contínua e suporte técnico.

Em síntese, a literatura revela que a promoção da AF em idade pré-escolar depende de uma conjugação entre condições materiais favoráveis (ambiente físico), mediação intencional e participativa dos educadores (práticas pedagógicas) e políticas/orientações institucionais sustentadas por formação e apoio técnico. Esta perspetiva integrada confirma que nenhum fator, isoladamente, é suficiente: é a articulação coerente entre espaço, prática e política que garante a criação de contextos educativos verdadeiramente promotores de aprendizagens significativas e de

estilos de vida ativos.

5. Metodologia

Neste capítulo descrevem-se e justificam-se as opções metodológicas que orientaram a investigação, incluindo a caracterização dos participantes, as questões éticas, os instrumentos e procedimentos de recolha de dados, os procedimentos de análise e o cronograma do estudo.

5.1 Opções metodológicas

O presente estudo inscreve-se numa abordagem qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, adotando o estudo de caso como estratégia metodológica. A opção por este desenho fundamenta-se no propósito de analisar em profundidade um contexto particular de Educação Pré-Escolar, localizado no concelho de Viana do Castelo, procurando compreender as dinâmicas que o caracterizam, em especial no que se refere à promoção da AF.

De acordo com Yin (1994), o estudo de caso pode ter como propósitos explorar, descrever ou explicar. Stake (1995) acrescenta que este pode assumir três modalidades: intrínseco, instrumental ou coletivo. O presente trabalho corresponde a um estudo de caso único e de carácter instrumental, pois visa analisar em profundidade o contexto observado e retirar implicações mais amplas para a compreensão de ambientes educativos promotores de AF.

Bogdan & Biklen (1994) sublinham que o estudo de caso privilegia uma descrição densa e interpretativa de uma situação, valorizando a compreensão dos fenómenos no seu contexto natural. Do mesmo modo, Coutinho (2014) refere que este tipo de estudo é especialmente adequado quando os fenómenos educativos não podem ser dissociados do meio em que ocorrem, permitindo uma análise integrada e contextualizada.

Assim, a escolha do estudo de caso fundamenta-se: *(i)* na natureza contextualizada do fenómeno em análise (a promoção da AF num contexto de Educação Pré-escolar); *(ii)* na necessidade de recorrer a múltiplas fontes de recolha de dados (observação sistemática,

inquérito por questionário e análise documental); e *(iii)* na intenção de produzir conhecimento útil e aplicável à prática educativa.

5.2 Participantes

O estudo foi desenvolvido num contexto de Educação Pré-Escolar do concelho de Viana do Castelo, integrando os seguintes participantes:

- um grupo de 18 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos (13 do sexo masculino e 5 do sexo feminino);
- a educadora cooperante;
- a coordenadora pedagógica da instituição;
- a educadora estagiária (par pedagógico).

A diversidade dos participantes envolvidos possibilitou uma compreensão holística do caso, contemplando simultaneamente a experiência quotidiana das crianças e as perceções e práticas das profissionais com responsabilidade na orientação pedagógica.

5.3 Questões éticas

O estudo respeitou integralmente os princípios éticos da investigação em educação. Foi solicitado o consentimento informado da coordenadora e da educadora cooperante, bem como a autorização institucional para a realização da investigação. Garantiram-se o anonimato e a confidencialidade dos dados, sendo as informações recolhidas utilizadas exclusivamente para fins de investigação académica e de formação inicial. Conforme defendem Bogdan e Biklen (1994), o anonimato deve abranger não apenas os participantes, mas também os registos escritos e relatos recolhidos durante a observação.

5.4 Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Para responder ao objetivo de compreender de que forma o contexto educativo se configura como promotor de AF, recorreu-se a três instrumentos principais, em consonância com o princípio da triangulação metodológica:

- Observação sistemática não participante – realizada ao longo de três dias completos, com base no quadro teórico e no protocolo *Environment and Policy Assessment and Observation – Physical Activity* (EPAO-AF) (Ward et al., 2008). Este instrumento avalia a qualidade do ambiente educativo em oito dimensões: oportunidades de AF, oportunidades sedentárias, ambiente sedentário, equipamentos de jogo portáteis, equipamentos de jogo fixos, comportamento da equipa pedagógica, educação/formação em AF e políticas institucionais. Cada dimensão é classificada numa escala de 0 a 20 pontos, considerando indicadores observacionais e documentais, sendo posteriormente calculada uma pontuação global. Assim, o instrumento permite recolher informação detalhada por dimensão e, em simultâneo, obter um índice de qualidade global do contexto enquanto promotor de AF.

- Análise documental – realizada de forma complementar à observação, incidindo sobre documentos institucionais relevantes (projeto educativo, plano anual de atividades e projeto curricular de grupo). Seguiu-se o protocolo do EPAO-AF para revisão documental, possibilitando identificar a presença ou ausência de orientações formais e políticas explícitas relacionadas com a promoção da AF.

- Inquérito por questionário – aplicado à educadora e à coordenadora pedagógica, recorrendo ao instrumento NAPSAC (Nutrition and Physical Activity Self-Assessment for Child Care) (McWilliams et al., 2009), integrado no protocolo original do EPAO. Trata-se de um questionário estruturado de auto-relato que recolhe informação acerca de políticas/orientações institucionais e práticas pedagógicas no domínio da AF, com base nas perceções das profissionais participantes.

A combinação destes instrumentos fortalece a robustez do estudo, ao permitir o cruzamento de informações provenientes de diferentes fontes e perspectivas (Coutinho, 2014).

5.5 Procedimentos de análise de dados

A análise dos dados seguiu os princípios da análise de conteúdo (Bardin, 2016), combinando categorias dedutivas (pré-definidas pelo protocolo EPAO-AF) com interpretações contextuais emergentes. O processo desenvolveu-se em quatro etapas:

1. Codificação inicial dos registos de observação, documentos institucionais e respostas aos questionários;
2. Organização em categorias correspondentes às dimensões da EPAO-AF;
3. Triangulação dos dados recolhidos pelas diferentes técnicas, de modo a assegurar consistência e credibilidade;
4. Discussão interpretativa, confrontando os resultados com a literatura existente, de forma a compreender de modo crítico em que medida o contexto estudado se configura como promotor de AF.

5.6 Cronograma

O cronograma do estudo encontra-se sintetizado na tabela seguinte:

Tabela 6- Cronograma de estudo

Fase do estudo	Data/Período
Revisão da literatura e definição do problema	outubro – novembro 2020
Pedido de autorização institucional	novembro 2020
Aplicação do protocolo EPAO (observação + questionário + análise documental)	dezembro 2020
Tratamento e análise de dados	setembro 2025
Redação do relatório	novembro 2020 – setembro 2025

6. Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os resultados do estudo que visou compreender de que forma um contexto de Educação Pré-escolar se configura como promotor de AF. Numa primeira fase, serão apresentados os resultados recolhidos através da observação sistemática realizada durante três dias no contexto educativo, bem como da análise documental efetuada. Por último, serão apresentados os resultados resultantes do questionário aplicado à coordenadora do estabelecimento, à educadora responsável pelo grupo de crianças e à educadora-estagiária.

6.1 Evidências da observação sistemática – EPAO- AF

Na Tabela 7 apresentam-se os resultados obtidos em cada dimensão EPAO-AF nos três dias de observação, bem como a pontuação global do contexto educativo em estudo.

Tabela 7- Pontuação em cada dimensão da EPAO-AF e a pontuação global

Dimensões - EPAO	1. º dia de observação (dia de chuva)	2. º dia de observação (dia de chuva)	3. º dia de observação (dia sem chuva)
Jogo ativo	0.00	0.00	10.00
Comportamentos sedentários	13.33	13.33	13.33
Ambiente sedentário	13.33	13.33	13.33
Ambiente de jogo portátil	17.10	17.10	17.10
Ambiente de jogo fixo	15.00	15.00	15.00
Comportamento do <i>staff</i> pedagógico	6.67	6.67	6.67
Formação e educação em AF	0.00	0.00	0.00
Orientações institucionais de promoção AF	0.00	0.00	0.00
AF total - EPAO	8.18	8.18	9.43

De forma global, os dados evidenciam que a instituição obteve uma pontuação total reduzida em todas as observações, situando-se sempre abaixo do valor de referência considerado como mínimo desejável (> 10 valores) para contextos promotores de AF (Ward et al., 2008).

Entre as dimensões avaliadas, as mais frágeis foram a formação e educação em AF, orientações institucionais sobre AF e o comportamento do staff pedagógico, todas com pontuações nulas ou muito baixas. Estes resultados revelam a ausência de documentos institucionais orientadores, a inexistência de estratégias formais e a escassa participação ativa dos adultos no incentivo ao movimento das crianças. Tal fragilidade confirma a evidência de que a mediação pedagógica e a existência de políticas claras são condições determinantes para que os contextos educativos se configurem como promotores de estilos de vida ativos (Copeland et al., 2012; Mak et al., 2021; O'Neill et al., 2017; Till et al., 2025).

Também a dimensão jogo ativo apresentou fragilidades, uma vez que apenas se registaram episódios no terceiro dia de observação, em condições meteorológicas favoráveis. Este padrão confirma uma forte dependência do recreio exterior e a inexistência de estratégias compensatórias em espaço interior, em linha com estudos que sublinham o impacto das condições climáticas na participação das crianças em atividades motoras (Boldemann et al., 2006; Ng et al., 2020; Wallenberg et al., 2023).

Por outro lado, destacam-se como dimensões mais fortes o ambiente de jogo portátil e o ambiente de jogo fixo, que apresentaram valores elevados e consistentes ao longo dos três dias. Estes resultados sugerem a existência de condições estruturais relevantes para o brincar ativo, embora a literatura aponte que a simples presença de equipamentos não é suficiente para garantir maior envolvimento físico das crianças sem uma mediação intencional do adulto (Barbosa & Oliveira, 2016; Brown et al., 2009; Gubbels et al., 2012; Tandon et al., 2016).

Já os comportamentos sedentários e o ambiente sedentário revelaram valores moderados, indicando que, embora não tenham predominado práticas excessivamente centradas no sedentarismo, também não se verificaram iniciativas claras para contrariar os períodos de inatividade. Este resultado confirma a tendência descrita por Pate et al. (2019),

Tremblay et al. (2017) e O'Brien et al. (2018), que identificam o sedentarismo prolongado como uma característica recorrente do cotidiano em contextos pré-escolares.

Em síntese, o panorama global confirma que, apesar do potencial representado pelos recursos físicos, a ausência de estratégias pedagógicas, organizacionais e institucionais consistentes compromete a transformação desse potencial em práticas efetivas de promoção da AF.

6.1.1 Oportunidades de AF

Na Tabela 8 apresentam-se os resultados relativos às oportunidades de AF registradas por meio de observação sistemática ao longo de três dias no contexto educativo em estudo.

Tabela 8- Oportunidades de AF

	1. º dia de observação (dia de chuva)	2. º dia de observação (dia de chuva)	3. º dia de observação (dia sem chuva)
Total de tempo (min.) de AF observado (exceto tempo EF)	0	0	100
N.º de episódios de AF proporcionado pela educadora (ex., pausas ativas, jogos no recreio)	0	0	0
N.º de períodos de AF no espaço exterior/recreio (não estruturada)	0	0	1
N.º de sessões de EF	0	0	0

Os dados mostram que, nos dois primeiros dias, não se verificou qualquer período de AF, totalizando 0 minutos de AF. Nestes dias, em virtude das condições meteorológicas adversas, as crianças permaneceram exclusivamente na sala de atividades, não tendo sido disponibilizadas alternativas que compensassem a ausência do intervalo de recreio. Apenas no terceiro dia, em que foi possível o acesso ao espaço exterior, se registraram 100 minutos de AF em contexto de recreio não estruturado.

Adicionalmente, constata-se que, em nenhum dos três dias, foram contabilizados episódios de AF dinamizados pela educadora, como pausas ativas ou jogos orientados, nem se realizaram sessões formais de EF. Este padrão revela a inexistência de estratégias pedagógicas estruturadas que garantam oportunidades regulares de movimento, bem como a forte dependência do recreio exterior para assegurar a AF.

Estes resultados convergem com investigações que identificam o recreio como a principal — e por vezes única — oportunidade de movimento no quotidiano da criança em idade pré-escolar (Copeland et al., 2012; Reilly et al., 2003). Além disso, a literatura sublinha a necessidade de integrar momentos estruturados, tais como pausas ativas e sessões regulares de EF, de forma a assegurar maior diversidade e previsibilidade nas experiências motoras (Brown et al., 2009; Carson et al., 2022; LaRowe et al., 2016; Mak et al., 2021; Tandon et al., 2016).

6.1.2 Oportunidades sedentárias

Na Tabela 9 apresentam-se os resultados relativos às oportunidades de comportamento sedentário registadas por meio de observação sistemática durante três dias no contexto educativo em estudo.

Tabela 9- Oportunidades Sedentárias

	1. º dia de observação (dia de chuva)	2. º dia de observação (dia de chuva)	3. º dia de observação (dia sem chuva)
N.º de períodos em que permaneceram sentadas por mais de 30 minutos	4	1	1
N.º de períodos em que foi utilizado o computador/televisão	2	1	0

Os dados reportados na tabela 9 evidenciam que, no primeiro dia de observação, marcado por condições meteorológicas adversas, ocorreram quatro períodos em que as crianças permaneceram sentadas por mais de 30 minutos consecutivos, além de dois

episódios de utilização do computador/televisão. Já no segundo dia, também de chuva, estes valores diminuíram para um período prolongado de sedentarismo e um episódio de utilização de ecrãs. No terceiro dia, em que foi possível o acesso ao espaço exterior, manteve-se apenas um período de sedentarismo e não se registou qualquer uso de computador ou televisão. Estes resultados sugerem que, em dias de chuva, a permanência das crianças exclusivamente na sala de atividades contribuiu para o aumento dos comportamentos sedentários e da utilização de ecrãs, enquanto a disponibilidade do recreio exterior, no terceiro dia, se associou a uma redução destas práticas. Ainda assim, a ocorrência de períodos consecutivos superiores a 30 minutos em todos os dias de observação revela a ausência de estratégias consistentes para interromper o tempo sedentário. Sobre esta problemática, a literatura é clara ao afirmar que crianças em idade pré-escolar não devem permanecer sentadas por mais de 30 minutos consecutivos e que o tempo de exposição a ecrãs deve ser minimizado (Tremblay et al., 2017; WHO, 2019). Estudos prévios têm igualmente documentado a associação entre condições meteorológicas adversas, a permanência em espaços interiores e o aumento de comportamentos sedentários (Brown et al., 2009; O'Brien et al., 2018; Pate et al., 2019; Tucker et al., 2015).

Relativamente à dimensão do ambiente sedentário, importa ainda destacar a ausência de estratégias visuais de encorajamento à AF, uma vez que não foram observados cartazes, fotografias ou livros alusivos ao movimento expostos nas salas ou em áreas comuns.

6.1.3 Equipamento de jogo portátil

Na Tabela 10 apresentam-se os resultados relativos ao levantamento do equipamento de jogo portátil disponível no contexto educativo.

Tabela 10- Equipamento de jogo portátil

	<i>Apenas no espaço interior</i>	<i>Apenas no espaço exterior</i>	<i>Em ambos</i>	<i>Não existe</i>
Bolas			✓	
Estrutura para trepar	✓			
Colchões	✓			
Equipamentos de saltar (cordas, arcos)	✓			
Paraquedas				✓
Brinquedos de puxar e empurrar (camiões, carros de compras, bebés)	✓			
Brinquedos para montar e se deslocar (carros, triciclos)		✓		
Brinquedos de balançar ou rodopiar (cavalinho, vaivém, senta e roda)				✓
Brinquedos para brincar com areia e água (baldes, pás, taças)		✓		
Escorregas		✓		
Equipamentos de jogos (fitas, lenços, bastões)	✓			

Na Tabela 10 apresentam-se os resultados relativos ao levantamento do equipamento de jogo portátil disponível no contexto educativo. Os dados evidenciam a existência de uma diversidade considerável de recursos, ainda que distribuídos de forma

desigual entre os espaços interior e exterior. Apenas no interior estavam disponíveis a estrutura para trepar, os colchões, os equipamentos de saltar, como cordas e arcos, os brinquedos de puxar e empurrar, como carrinhos de compras ou caminhões, e ainda alguns equipamentos de jogos, como fitas, lenços e bastões. Já no exterior encontravam-se brinquedos de montar e deslocar, como triciclos e carros, brinquedos para brincar com areia e água, bem como escorregas. Apenas as bolas estavam acessíveis em ambos os espaços, enquanto o paraquedas e os brinquedos de balançar ou rodopiar, como cavalinhos ou vaivéns, não existiam em nenhum dos contextos.

Importa referir que, no espaço interior, embora exista algum material portátil, este é essencialmente utilizado em dias em que está prevista a realização de EF. Assim, fora desses momentos, as crianças têm acesso muito limitado a recursos que possibilitem experiências motoras diversificadas, o que reforça a dependência do recreio exterior para a promoção do movimento.

Esta distribuição evidencia que, em dias de chuva ou em situações em que o acesso ao espaço exterior não é possível, as oportunidades motoras ficam fortemente restringidas. A literatura tem demonstrado que a presença de brinquedos portáteis está associada a maiores níveis de AF em crianças de idade pré-escolar (Gubbels et al., 2012; Ng et al., 2020). Contudo, diversos estudos sublinham que a simples disponibilidade de materiais não é suficiente, sendo necessária uma mediação ativa e intencional por parte dos adultos para estimular a sua utilização e ampliar o tempo de envolvimento motor (Barbosa & Oliveira, 2016; Copeland et al., 2012). Além disso, a concentração de recursos no exterior, como se verificou neste caso, acentua a vulnerabilidade das oportunidades motoras às condições meteorológicas (Boldemann et al., 2006; Wallenberg et al., 2023).

6.1.4 Equipamento de jogo fixo

Na Tabela 11 apresentam-se os resultados relativos ao equipamento de jogo fixo disponível no contexto educativo.

Tabela 11- Equipamento de jogo fixo

	<i>Apenas no espaço interior</i>	<i>Apenas no espaço exterior</i>	<i>Em ambos</i>	<i>Não existe</i>
Equipamentos de equilíbrio (traves, plataformas)				✓
Cestos de basquetebol			✓	
Estruturas para trepar	✓			
Carrossel/ baloiço		✓		
Piscina de bola (areia, água)				✓
Caixa de areia		✓		
Balancé		✓		
Escorrega		✓		
Equipamentos para balanços (cordas suspensas, baloiços)		✓		
Pista de triciclos		✓		
Túneis	✓			

Os dados mostram que a maior parte do equipamento fixo se concentra no espaço exterior, onde estão disponíveis cestos de basquetebol, carrossel/baloiço, caixa de areia, balancé, escorrega, equipamentos suspensos para balanço e uma pista de triciclos. No espaço interior identificaram-se apenas túneis e uma estrutura de trepar. Importa ainda salientar a inexistência de determinados equipamentos, nomeadamente as traves ou plataformas de equilíbrio e a piscina de bolas. Esta distribuição reforça a centralidade do recreio exterior como principal cenário de experiências motoras, uma vez que os recursos mais atrativos e desafiantes estão localizados nesse espaço. O interior, por sua vez, apresenta uma oferta bastante limitada, que não assegura diversidade suficiente para

compensar a ausência de recreio em dias de condições meteorológicas adversas. A inexistência de equipamentos de equilíbrio traduz-se ainda numa lacuna específica, já que este tipo de material contribui para o desenvolvimento da coordenação motora global e do controlo postural.

A literatura evidencia que ambientes exteriores bem equipados estão associados a níveis mais elevados de AF em crianças em idade pré-escolar (Boldemann et al., 2006; Willenberg et al., 2010). No entanto, diferentes estudos sublinham que a mera presença de equipamentos não garante a sua utilização efetiva, sendo necessária a mediação ativa do adulto para estimular e diversificar o uso desses recursos (Barbosa & Oliveira, 2016; Copeland et al., 2012). Acresce que alguns equipamentos, como escorregas ou baloiços, podem implicar tempos de espera e não assegurar movimento contínuo ou vigoroso, reforçando a importância de uma intervenção pedagógica intencional que maximize o potencial das estruturas existentes.

6.2 Evidências da análise documental

A análise documental constituiu uma etapa complementar da recolha de dados, permitindo compreender de que forma os documentos estruturantes da instituição refletem (ou não) a promoção da AF. Para esse efeito foram considerados o Projeto Educativo e o Plano Anual de Atividades, enquanto documentos de âmbito institucional, bem como o Projeto Curricular de Grupo, elaborado pela educadora responsável.

Da leitura destes documentos verificou-se que as referências à AF são ainda muito vagas e circunscritas, surgindo sobretudo no Projeto Curricular de Grupo, particularmente no que respeita à AF orientada. Não se identificaram orientações claras relativas à frequência, duração, intensidade, tipo ou quantidade de AF a proporcionar às crianças.

No contexto português, não existe atualmente nenhum documento normativo de carácter nacional especificamente dedicado à promoção da AF em idade pré-escolar. O documento de referência habitualmente utilizado é o das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), que embora constitua um importante referencial pedagógico, apenas

contempla conteúdos, estratégias e metodologias gerais, não apresentando recomendações específicas sobre a prática regular de AF. Esta ausência de orientações institucionais consistentes explica a pontuação nula registada na dimensão “Orientações Institucionais sobre AF”, confirmando que, sem documentos orientadores claros, as intenções pedagógicas dificilmente se traduzem em práticas sistemáticas de promoção do movimento. Esta constatação vai ao encontro da literatura que sublinha a relevância de políticas escritas e explícitas como condição estruturante para a consolidação de contextos educativos promotores de estilos de vida ativos (Copeland et al., 2012; LaRowe et al., 2016; O’Neill et al., 2017; Till et al., 2025; Ward et al., 2008).

6.3 Evidências do questionário aplicado à coordenadora do estabelecimento, educadora responsável e educadora estagiária

Na tabela 12 apresentam-se as respostas da coordenadora, da educadora titular e da colega de estágio relativamente às oportunidades de jogos, brincadeiras de movimento e tempos de AF proporcionados às crianças.

Tabela 12- Respostas da coordenadora, educadora titular e educadora estagiária sobre as oportunidades de Jogos e brincadeiras de movimento e tempos de AF.

Questões	Coordenadora	Educadora Titular	Educadora estagiária
Tempo para jogos e brincadeiras de movimento são proporcionadas a todas as crianças:	Mais do que 120 minutos por dia	Mais do que 120 minutos por dia	91-120 minutos por dia
Atividades de movimento estruturadas (lideradas pelo/a professor/a) são proporcionadas às crianças:	diariamente	2-4 vezes por mês	2-4 vezes por semana
O recreio ao ar livre é proporcionado a todas as crianças:	2 ou mais vezes por dia	2 ou mais vezes por dia	2 ou mais vezes por dia
O mal comportamento é punido com a proibição da participação nos tempos e brincadeiras de movimento:	raramente	raramente	nunca
As crianças estão sentadas (excluindo o tempo das refeições/sestas) mais do que 30 minutos consecutivos:	Uma ou mais vezes por dia	3-4 vezes por semana	Uma ou mais vezes por dia

O uso da televisão e vídeo consiste em:	TV raramente usada ou nunca	TV ligada 2 horas por semana ou menos	TV raramente usada ou nunca
---	-----------------------------	---------------------------------------	-----------------------------

Os dados revelam que, quanto ao tempo atribuído ao brincar ativo, a coordenadora e a educadora titular assinalaram mais de 120 minutos diários, enquanto a colega de estágio indicou entre 91 e 120 minutos. Este resultado sugere que, do ponto de vista das profissionais, a instituição assegura tempo considerável para o brincar ativo, ainda que tal contraste com os dados da observação sistemática, onde se verificou uma menor expressão de episódios de AF.

No que se refere às atividades estruturadas lideradas pelo adulto, observa-se uma discrepância assinalável: a coordenadora reportou a sua realização diária, a educadora titular indicou apenas 2 a 4 vezes por mês e a colega de estágio assinalou uma frequência de 2 a 4 vezes por semana. Esta divergência aponta para diferentes entendimentos acerca do conceito de atividade estruturada ou para percepções distintas relativamente à efetiva frequência destas práticas.

Relativamente ao recreio ao ar livre, todas as respondentes indicaram que é proporcionado às crianças duas ou mais vezes por dia, o que corresponde à organização habitual das rotinas institucionais. No que respeita ao uso do movimento como punição, a coordenadora e a educadora titular referiram que essa prática ocorre raramente, enquanto a colega de estágio assinalou que nunca é utilizada.

Quanto ao tempo sedentário, coordenadora e estagiária indicaram que as crianças permanecem sentadas por mais de 30 minutos consecutivos pelo menos uma vez por dia, enquanto a educadora titular apontou uma frequência de 3 a 4 vezes por semana. Finalmente, relativamente ao uso de ecrãs, a coordenadora e a estagiária assinalaram que a televisão é raramente usada ou nunca, enquanto a educadora titular indicou uma utilização limitada a cerca de 2 horas semanais.

De forma global, as respostas sugerem uma percepção de que a instituição disponibiliza tempo regular para o brincar ativo e reduz a utilização de ecrãs, embora se evidenciem incoerências relativamente à frequência de atividades estruturadas e à gestão

dos períodos sedentários. A literatura tem salientado que as percepções reportadas pelos profissionais nem sempre se traduzem em oportunidades reais de AF, sendo comum a sobrestimação dos tempos efetivos de movimento (Dowda et al., 2009; Pate et al., 2015) . Tal como defendem Copeland et al. (2012) e Gubbels et al. (2012), a disponibilização de tempo, por si só, não garante níveis elevados de AF, dependendo da intencionalidade pedagógica e da organização das oportunidades no quotidiano.

Na Tabela 13 apresentam-se as respostas da coordenadora, da educadora titular e da educadora estagiária relativamente ao ambiente físico (espaço de jogo) do contexto educativo.

***Tabela 13-** Respostas da coordenadora, educadora titular e educadora estagiária sobre o ambiente físico (espaço de jogo) do contexto educativo*

Questões	Coordenadora	Educadora	Educadora estagiária
Equipamentos de jogo fixo (túneis, equipamentos para baloiçar, trepar e suspender) é:	Ampla variedade de equipamentos disponíveis e adaptados às necessidades de todas as crianças	Diferentes equipamentos disponíveis e que se adaptam à maioria das crianças	Ampla variedade de equipamentos disponíveis e adaptados às necessidades de todas as crianças
Equipamento de jogo portátil (brinquedos de rodas, bolas, arcos, fitas) consiste em:	Boa variedade, mas as crianças têm de se revezar	Alguma variedade, mas as crianças têm de se revezar	Alguma variedade, mas as crianças têm de se revezar
No recreio o equipamento de jogo portátil é:	Livremente disponível para as crianças durante todo tempo	Disponível a pedido das crianças	Livremente disponível para as crianças durante todo tempo
O espaço de recreio (exterior) inclui:	Abundante espaço aberto para corridas, e caminho/trilho para os brinquedos com rodas	Abundante espaço aberto para corridas, e caminho/trilho para os brinquedos com rodas	Abundante espaço aberto para corridas, e caminho/trilho para os brinquedos com rodas
No interior o espaço de jogo é disponível:	Para qualquer atividade incluindo correr	Para qualquer atividade incluindo correr	Para qualquer atividade incluindo correr

As três profissionais atribuíram uma avaliação globalmente positiva à existência de equipamentos de jogo fixo, embora com nuances: enquanto a coordenadora e a estagiária

indicaram uma “ampla variedade de equipamentos disponíveis e adaptados às necessidades de todas as crianças”, a educadora titular considerou que existem “diferentes equipamentos disponíveis, adaptados à maioria das crianças”.

Relativamente ao equipamento de jogo portátil, a coordenadora assinalou a existência de uma boa variedade, mas com necessidade de revezamento entre as crianças, enquanto a educadora titular e a estagiária referiram apenas alguma variedade, também com revezamento. Este resultado sugere que, embora exista diversidade de recursos, estes não se encontram em quantidade suficiente para garantir o acesso simultâneo de todas as crianças, situação que pode limitar a autonomia e a continuidade do brincar ativo.

No que respeita ao recreio, coordenadora e estagiária indicaram que o equipamento de jogo portátil está livremente disponível para as crianças durante todo o tempo, ao passo que a educadora titular referiu que este apenas é acessível a pedido das crianças. Esta discrepância aponta para perceções diferentes relativamente ao grau de autonomia das crianças no acesso ao material. Quanto ao espaço exterior, verificou-se consenso entre as três profissionais ao afirmarem que este inclui abundante espaço aberto para corridas, bem como trilhos para a utilização de brinquedos com rodas. Também em relação ao espaço interior, todas as respostas convergiram na perceção de que este está disponível para qualquer atividade, incluindo correr.

De forma geral, as respostas sugerem que o ambiente físico é reconhecido como favorável à atividade motora, tanto em termos de espaço como de equipamentos. No entanto, a necessidade de revezamento no uso do material portátil e as perceções divergentes sobre o acesso autónomo aos recursos apontam para constrangimentos que podem limitar o envolvimento efetivo das crianças. Estudos prévios demonstram que a disponibilidade e acessibilidade imediata de materiais, sem restrições de quantidade ou mediação excessiva do adulto, constituem fatores determinantes para o aumento do tempo de AF (Copeland et al., 2012; Gubbels et al., 2012). Por outro lado, a literatura também tem sublinhado que, embora os espaços exteriores amplos e bem equipados sejam condições essenciais, a sua potencialidade depende em grande medida da forma

como são organizados e medidos pedagogicamente (Barbosa & Oliveira, 2016; Boldemann et al., 2006; Brown et al., 2009; Willenberg et al., 2010).

Na Tabela 14 apresentam-se as respostas da coordenadora, da educadora titular e da educadora estagiária relativamente à supervisão das crianças durante os jogos e brincadeiras de movimento.

Tabela 14- Respostas da coordenadora, educadora titular e educadora estagiária sobre a supervisão das crianças nos jogos e brincadeiras de movimento

Questões	Coordenadora	Educadora Titular	Educadora estagiária
Durante o tempo de jogos de brincadeiras de movimento o pessoal:	Frequentemente incentiva as crianças a serem ativas e participa com as crianças no jogo ativo	Frequentemente incentiva as crianças a serem ativas e participa com as crianças no jogo ativo	Por vezes incentiva as crianças a serem ativas e participa com as crianças no jogo ativo
O encorajamento da AF é visivelmente exibido nas salas de 2 aos 5 anos de idade ou nas áreas comuns:	Posters, imagens ou livros sobre AF são visíveis em todas as salas	Apenas alguns posters, imagens ou livros sobre AF são visíveis em algumas salas	Nenhum poster, imagens ou livros sobre AF são visíveis

Tanto a coordenadora como a educadora titular referiram que o pessoal pedagógico frequentemente incentiva as crianças a serem ativas e participa com elas no jogo ativo. Já a estagiária assinalou que esse incentivo ocorre apenas por vezes, o que revela uma perceção menos consistente relativamente ao grau de envolvimento dos adultos no estímulo ao movimento.

No que respeita ao encorajamento da AF através de estímulos visuais, verificaram-se diferenças marcadas nas respostas. A coordenadora considerou que existem posters, imagens ou livros alusivos à AF visíveis em todas as salas, a educadora titular indicou a existência desses recursos apenas em algumas salas, enquanto a estagiária assinalou a sua inexistência. Esta disparidade sugere não apenas perceções distintas, mas também uma efetiva ausência de uniformidade na utilização de materiais visuais como estratégia de incentivo ao movimento.

Alguns estudos têm evidenciado que o papel ativo dos adultos, através do encorajamento verbal e da participação nas brincadeiras, é um dos fatores mais determinantes para o aumento do envolvimento motor das crianças (Copeland et al., 2012; Kippe et al., 2021; Ward et al., 2008). Do mesmo modo, a utilização de suportes visuais em salas e espaços comuns é reconhecida como uma estratégia simples, mas eficaz, de valorização da AF, reforçando a sua integração na cultura institucional (De Craemer et al., 2013; Mak et al., 2021). Neste contexto, os resultados apontam para práticas pedagógicas que, embora incluam algum nível de incentivo por parte do pessoal, não são suficientemente sistemáticas nem apoiadas em estratégias de comunicação consistentes.

Na Tabela 15 apresentam-se as respostas da coordenadora, da educadora titular e da educadora estagiária relativamente à formação no âmbito da AF dirigida ao pessoal, às crianças e às famílias.

Tabela 15- Respostas da coordenadora, educadora titular e educadora estagiária sobre formação no âmbito da AF para o staff pedagógico, pais e crianças

Questões	Coordenadora	Educadora Titular	Educadora estagiária
São dadas oportunidades de formação no âmbito da AF ao pessoal:	Raramente ou nunca	Uma vez por ano	Raramente ou nunca
EF (desenvolvimento das habilidades motoras) é proporcionado às crianças através de um programa curricular:	Uma vez por semana ou mais	Uma vez por semana ou mais	Uma vez por semana ou mais
Educação para AF é oferecida aos pais (workshops, atividades, materiais levados para casa):	Raramente ou nunca	Raramente ou nunca	Raramente ou nunca

Quanto às oportunidades de formação para o staff pedagógico, tanto a coordenadora como a estagiária assinalaram que estas ocorrem raramente ou nunca, enquanto a educadora titular referiu a sua realização uma vez por ano. Estes resultados revelam uma oferta muito limitada de formação contínua nesta área, o que poderá

comprometer a atualização de conhecimentos e a adoção de práticas inovadoras por parte das profissionais.

No que respeita à EF orientada às crianças, todas as respondentes convergiram ao assinalar a existência de sessões curriculares uma vez por semana ou mais, o que demonstra alguma regularidade na abordagem às habilidades motoras fundamentais. Ainda assim, a observação direta mostrou que tais oportunidades são sobretudo condicionadas pela disponibilidade de espaço e pelas condições meteorológicas, refletindo uma frágil integração das experiências motoras no quotidiano.

Relativamente à oferta de educação para a AF dirigida aos pais, todas as inquiridas referiram que esta ocorre raramente ou nunca, não se registando workshops, atividades conjuntas ou materiais enviados para casa. Este dado evidencia uma lacuna importante, uma vez que o envolvimento das famílias é apontado pela literatura como um fator crucial para a consolidação de hábitos ativos e para a coerência entre o contexto escolar e familiar (Lindsay et al., 2017; McWilliams et al., 2009).

Em síntese, os resultados desta dimensão apontam para fragilidades significativas na formação do pessoal e no envolvimento das famílias, ainda que se registe uma prática regular de EF com as crianças. A literatura tem salientado que a formação contínua das educadoras e a articulação com os pais são componentes estruturantes de políticas eficazes de promoção da AF em idade pré-escolar (Copeland et al., 2012; Garvin et al., 2021; LaRowe et al., 2016; Ward et al., 2008), dimensões que, neste contexto, permanecem insuficientemente desenvolvidas.

Na Tabela 16 apresentam-se as respostas da coordenadora, da educadora titular e da educadora estagiária relativamente à existência de normas institucionais de promoção da AF.

Tabela 16- *Respostas da coordenadora, educadora titular e educadora estagiária sobre as orientações institucionais de promoção de AF*

Questão	Coordenadora	Educadora Titular	Educadora estagiária
---------	--------------	-------------------	----------------------

Normas redigidas quanto à promoção de AF no contexto escolar (ex. no PE ou PCT) e que contemplam a maior parte dos tópicos acima referidos:	Existem redigidas, disponíveis e adotadas	Existem informalmente, mas não estão escritas ou adotadas	Existem redigidas, disponíveis e adotadas
---	---	---	---

A coordenadora e a estagiária assinalaram que essas normas existem, estão redigidas, disponíveis e adotadas, ao passo que a educadora titular considerou que apenas existem informalmente, sem estarem registadas por escrito ou formalmente implementadas.

Esta discrepância revela perceções distintas entre as profissionais acerca da efetiva existência e operacionalização de documentos institucionais que orientem a promoção da AF. A posição da educadora titular, que está diariamente em contacto com a rotina do grupo, sugere que, na prática, tais orientações não se encontram sistematizadas nem traduzidas em diretrizes claras para a ação quotidiana. Já a perceção da coordenadora e da estagiária pode refletir um entendimento mais institucional, associado à existência de documentos de carácter geral (como o Projeto Educativo ou o Plano Curricular de Grupo), mas que não detalham de forma objetiva a frequência, intensidade ou duração das atividades físicas a desenvolver.

Este resultado vai ao encontro da análise documental anteriormente realizada, que evidenciou a ausência de políticas explícitas e consistentes na instituição. A literatura sublinha que a existência de normas claras e escritas é determinante para a consolidação de práticas pedagógicas regulares e para a criação de uma cultura organizacional que valorize a AF (Copeland et al., 2012; LaRowe et al., 2016; O'Neill et al., 2017; Till et al., 2025; Ward et al., 2008). No caso em análise, a falta de consenso entre as perceções das profissionais confirma que a promoção da AF não se encontra ainda formalmente enraizada nos documentos orientadores da instituição, traduzindo-se em fragilidade organizacional.

7. Conclusões

Nesta secção apresentam-se as principais conclusões do estudo à luz dos objetivos definidos, bem como as respostas às questões de investigação. São ainda discutidas as limitações encontradas ao longo do percurso e formuladas algumas recomendações para futuras investigações.

7.1 Conclusões do estudo

O presente estudo teve como objetivo compreender de que forma um contexto de Educação Pré-escolar se configura como promotor de AF. Para tal, foram analisadas diferentes dimensões do ambiente educativo – físico, organizacional e pedagógico – recorrendo a uma triangulação metodológica que incluiu a observação sistemática através do instrumento EPAO, a análise documental e a aplicação de um questionário à equipa pedagógica.

Relativamente à primeira questão de investigação — “Como se caracteriza o ambiente físico, organizacional e pedagógico do contexto educativo no que concerne à promoção da AF?” — a triangulação dos dados revelou um contexto marcado por contrastes entre as potencialidades do espaço físico e as fragilidades organizacionais e pedagógicas.

No plano físico, tanto a observação sistemática como as respostas do questionário evidenciaram a existência de condições favoráveis à prática motora. O espaço exterior foi descrito como amplo, com áreas abertas para corridas e trilhos destinados a brinquedos de rodas, estando ainda equipado com estruturas fixas como escorregas, baloiços, caixa de areia e pista de triciclos, bem como com alguns equipamentos portáteis, como bolas, cordas e triciclos. Estes recursos constituem um importante potencial para o brincar ativo, confirmando o que vários estudos apontam: ambientes exteriores ricos e diversificados estão associados a maiores níveis de AF em idade pré-escolar (Boldemann et al., 2006; Willenberg et al., 2010).

Todavia, a observação revelou que o espaço interior dispunha de poucos equipamentos portáteis e que estes eram usados sobretudo em dias de EF, limitando as

oportunidades de movimento nos momentos de permanência em sala. Este facto teve especial impacto nos dias de chuva, em que não se registaram episódios significativos de AF, confirmando a dependência quase exclusiva do recreio exterior. A literatura tem identificado esta limitação como um dos principais constrangimentos dos contextos educativos, uma vez que a concentração dos recursos no exterior acentua a vulnerabilidade das oportunidades motoras às condições meteorológicas (Tonge et al., 2016; Wallenberg et al., 2023).

No plano organizacional, a análise documental confirmou a inexistência de orientações explícitas que orientem a promoção da AF. O Projeto Educativo, o Plano Anual de Atividades não contemplavam metas ou recomendações específicas sobre frequência, duração ou intensidade das práticas motoras, e o Projeto Curricular de Grupo fazia apenas referências genéricas à AF. Esta lacuna ficou refletida na pontuação nula da dimensão “Orientações institucionais de promoção de AF” da EPAO e está em consonância com a literatura, que enfatiza a importância de normas escritas e consistentes para assegurar a sistematização de práticas de promoção do movimento (Copeland et al., 2012; Ward et al., 2008).

Por fim, no plano pedagógico, tanto a observação como o questionário revelaram pouca intencionalidade na dinamização de atividades estruturadas. A coordenadora assinalou no questionário que estas ocorriam diariamente, enquanto a educadora titular referiu apenas 2 a 4 vezes por mês e a estagiária 2 a 4 vezes por semana, demonstrando perceções divergentes entre profissionais. A observação confirmou que, nos três dias de recolha, não se registaram sessões de EF ou atividades estruturadas dinamizadas pela educadora, sendo as oportunidades motoras limitadas ao recreio. A discrepância entre perceções e práticas evidencia ausência de sistematização, o que contrasta com a evidência científica que demonstra que a participação ativa do adulto, através da dinamização de atividades e do encorajamento nas brincadeiras, é determinante para aumentar o tempo e a qualidade da AF em idade pré-escolar (Brown et al., 2009; Copeland et al., 2012; Dowda et al., 2009; Mak et al., 2021; Pate et al., 2015).

Em síntese, o ambiente físico apresenta-se como um ponto forte, oferecendo condições materiais relevantes para a promoção do movimento. Contudo, a ausência de orientações institucionais claras e a limitada intencionalidade pedagógica comprometem a sua utilização plena, resultando num contexto que dispõe de potencialidades estruturais, mas não as traduz em práticas consistentes de promoção da AF.

Relativamente à segunda questão de investigação — “Que fatores facilitam ou dificultam a promoção da AF no contexto educativo?” — a análise integrada dos dados permitiu identificar simultaneamente condições facilitadoras e constrangimentos significativos.

Entre os fatores facilitadores destaca-se a disponibilidade de um espaço exterior amplo e diversificado, unanimemente valorizado pelas profissionais no questionário e confirmado pela observação. A presença de equipamentos fixos, como escorregas, baloiços e caixa de areia, bem como de brinquedos portáteis (bolas, triciclos, cordas), cria oportunidades relevantes para o brincar ativo. Estes resultados encontram suporte na literatura, que associa a existência de espaços exteriores bem equipados a maiores níveis de AF em idade pré-escolar (Boldemann et al., 2006; Gubbels et al., 2012). Outro elemento facilitador prende-se com a perceção positiva do staff relativamente à importância do movimento, evidenciada no questionário pela atribuição de tempos consideráveis ao recreio e às brincadeiras de movimento.

Porém, os constrangimentos observados limitam fortemente o aproveitamento dessas potencialidades. A dependência das condições meteorológicas revelou-se uma das barreiras mais críticas: nos dias de chuva, a observação sistemática registou ausência quase total de episódios de AF, já que o espaço interior dispõe de poucos recursos e estes são utilizados apenas em momentos específicos. A literatura confirma este risco, sublinhando que a concentração dos recursos no exterior torna as oportunidades motoras vulneráveis às condições climáticas (Tonge et al., 2016; Wallenberg et al., 2023).

A ausência de orientações institucionais explícitas constituiu outro constrangimento central. A análise documental mostrou que nem o Projeto Educativo nem o Plano Anual de Atividades contemplavam orientações claras para a promoção da AF, e o

Projeto Curricular de Grupo fazia apenas referências genéricas. Esta lacuna ficou refletida na pontuação nula da dimensão “Política de AF” da EPAO e confirma o que vários autores destacam: a inexistência de orientações escritas compromete a sistematização das práticas e a coerência institucional (Copeland et al., 2012; LaRowe et al., 2016; O’Neill et al., 2017; Till et al., 2025; Ward et al., 2008).

Outro fator limitador prende-se com a reduzida intencionalidade pedagógica. Enquanto a coordenadora reportou no questionário a realização diária de atividades estruturadas, a educadora titular referiu apenas 2 a 4 vezes por mês e a estagiária 2 a 4 vezes por semana, revelando percepções divergentes entre profissionais. A observação confirmou que, durante os três dias de recolha, não foram registadas sessões formais de AF dinamizadas pela educadora, restringindo-se as oportunidades de movimento ao recreio. Esta lacuna reforça o que a literatura tem salientado: a participação ativa do adulto, através da dinamização de atividades estruturadas ou do encorajamento nas brincadeiras, é determinante para o aumento do tempo de AF (Brown et al., 2009; Copeland et al., 2012; Dowda et al., 2009; Mak et al., 2021; Pate et al., 2015).

Por fim, a falta de estratégias visuais consistentes de promoção da AF nas salas e áreas comuns, a escassez de formação contínua do pessoal nesta área e a ausência de iniciativas dirigidas às famílias constituem fragilidades adicionais. Tais limitações reduzem o alcance da intervenção e confirmam que a construção de uma cultura motora exige também envolvimento parental e investimento na capacitação dos profissionais (Garvin et al., 2021; Lindsay et al., 2017; McWilliams et al., 2009).

Em síntese, os principais fatores facilitadores localizam-se no ambiente físico, enquanto os constrangimentos se concentram nas dimensões organizacional e pedagógica. Esta desarticulação explica porque as potencialidades existentes não se traduzem em práticas consistentes de promoção da AF.

Relativamente à terceira questão de investigação — “Que recomendações podem ser formuladas para reforçar a promoção da AF no contexto educativo?” — os resultados do estudo permitem delinear um conjunto de orientações em diferentes níveis de intervenção.

Em primeiro lugar, recomenda-se a diversificação e valorização das oportunidades de movimento no espaço interior. A dependência do recreio exterior como principal cenário para a AF revelou-se um dos constrangimentos centrais, sobretudo em dias de chuva. Assim, importa disponibilizar no interior materiais portáteis de acesso livre (bolas, cordas, arcos, blocos de construção motora), de modo a assegurar que a AF não fique condicionada pelas condições meteorológicas. A literatura confirma que a presença de equipamentos acessíveis no espaço interior está associada a maiores níveis de AF e a menor tempo sedentário (Copeland et al., 2012; Gubbels et al., 2012).

Em segundo lugar, destaca-se a necessidade de reforçar a intencionalidade pedagógica. A ausência de atividades estruturadas dinamizadas pela educadora limita as experiências motoras das crianças, reduzindo a diversidade e a qualidade do movimento. Recomenda-se, portanto, a integração sistemática de momentos de AF orientada no quotidiano, incluindo pequenas pausas ativas, jogos motores em sala e sessões regulares de EF. Esta orientação encontra suporte na investigação, que sublinha o papel determinante do adulto na promoção da AF através do planeamento intencional e da participação ativa nas brincadeiras (Brown et al., 2009; Copeland et al., 2012; Dowda et al., 2009; Mak et al., 2021; Pate et al., 2015).

Em terceiro lugar, é fundamental o desenvolvimento de orientações institucionais claras. A análise documental revelou a ausência de normas escritas que orientem a promoção da AF, sendo esta uma lacuna que fragiliza a coerência pedagógica. Recomenda-se a inclusão explícita de objetivos, metas e estratégias relacionados com a AF nos documentos estruturantes, como o Projeto Educativo e o Plano Anual de Atividades. Autores como Ward et al. (2008), Copeland et al. (2012), LaRowe et al. (2016), O'Neill et al. (2017) e Till et al. (2025) sublinham que orientações claras são um pilar essencial para consolidar práticas consistentes e sustentáveis.

Outro eixo de recomendação prende-se com a formação contínua do pessoal e o envolvimento das famílias. A escassez de oportunidades de formação no âmbito da AF, relatada pelas profissionais, limita a capacidade da equipa pedagógica para implementar estratégias diversificadas e inovadoras. Do mesmo modo, a ausência de iniciativas dirigidas

aos pais impede que a promoção da AF ultrapasse os limites institucionais. Recomenda-se, por isso, a criação de programas de formação contínua para profissionais e de ações de sensibilização para famílias, reforçando a articulação entre escola e comunidade. Esta estratégia é amplamente apoiada pela literatura, que identifica a capacitação dos adultos como condição essencial para o desenvolvimento de uma verdadeira cultura motora (Garvin et al., 2021; Lindsay et al., 2017; McWilliams et al., 2009).

Em síntese, as recomendações centram-se em quatro eixos fundamentais:

- garantir acessibilidade a recursos no espaço interior;
- reforçar a intencionalidade pedagógica;
- institucionalizar orientações claras de promoção da AF;
- investir na formação do staff e no envolvimento das famílias.

A concretização destas medidas poderá contribuir para transformar as condições identificadas — atualmente marcadas por potencialidades físicas, mas fragilidades organizacionais e pedagógicas — num contexto verdadeiramente promotor de AF.

Em termos conclusivos, o estudo demonstra que, apesar das condições físicas favoráveis, o contexto em estudo ainda não se configura como um verdadeiro promotor de AF, pois carece de orientações institucionais claras e de práticas pedagógicas intencionais.

7.2 Limitações do estudo e recomendações para futuras investigações

Apesar dos contributos alcançados, importa reconhecer algumas limitações deste estudo. Em primeiro lugar, a recolha de dados decorreu num período temporal reduzido, limitado a três dias de observação, o que não permite captar todas as variações possíveis da rotina educativa. Em segundo lugar, a utilização do questionário junto de um número restrito de participantes (coordenadora, educadora titular e estagiária) pode ter condicionado a diversidade de perspetivas recolhidas. Acresce que a análise se centrou

num único contexto educativo, o que limita a generalização dos resultados a outras realidades.

Estas limitações abrem, contudo, pistas para futuras investigações. Seria relevante realizar estudos longitudinais que permitam acompanhar as práticas ao longo de um ano letivo completo, bem como alargar a amostra a diferentes instituições de Educação Pré-escolar, comparando contextos com distintas condições físicas, organizacionais e pedagógicas. Do mesmo modo, investigações futuras poderiam explorar o impacto de programas de intervenção específicos — nomeadamente de formação contínua para profissionais ou de iniciativas de envolvimento parental — na promoção da AF, contribuindo para a construção de orientações mais consistentes a nível nacional.

CAPÍTULO III – REFLEXÃO GLOBAL DA PES

Neste último capítulo, apresento uma reflexão global sobre a PES, tanto no âmbito da intervenção educativa no contexto de Educação Pré-escolar como no contexto do 1.º CEB. Procurei, assim, destacar as aprendizagens construídas ao longo do percurso e identificar os aspetos que se revelaram mais significativos para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Chegou, assim, o momento de parar e olhar para trás, refletindo sobre todo o trajeto realizado na PES. Esta etapa constituiu um desafio exigente, mas ao mesmo tempo muito gratificante, pois permitiu-me vivenciar experiências diversificadas e adquirir conhecimentos fundamentais para o meu futuro como educadora/professora.

No primeiro semestre, a PES decorreu em contexto de Educação Pré-escolar e, no segundo, em contexto de 1.º CEB. Em ambos os cenários, a prática esteve organizada em etapas semelhantes: (i) observação, que possibilitou recolher informações essenciais sobre o nível de desenvolvimento e desempenho de cada criança, compreender as rotinas e dinâmicas da sala e conhecer as estratégias utilizadas pela professora cooperante; (ii) intervenção, que implicou a planificação e implementação das atividades; e (iii) reflexão/avaliação, que permitiu uma análise crítica do processo de ensino-aprendizagem.

Durante todo este percurso, tive receio de não estar à altura das exigências, mas, com o apoio das professoras cooperantes, orientadores e alunos, consegui superar esses obstáculos. Os feedbacks que recebi, tanto positivos como críticos, transformaram-se em aprendizagens valiosas que me ajudaram a melhorar diariamente.

PES I – Educação Pré-escolar

A PES I decorreu numa sala com crianças entre os 3 e os 4 anos. No início senti um misto de ansiedade e entusiasmo: receava não estar preparada para enfrentar algumas áreas de conteúdo, como a matemática e a educação musical, mas ao mesmo tempo sentia uma enorme felicidade por concretizar a prática num nível de ensino que tanto

ambicionava. Com o decorrer das semanas, ganhei confiança e autonomia, apoiada pela educadora e pela auxiliar, que sempre se mostraram disponíveis e prestáveis.

A observação inicial foi determinante, uma vez que a educadora me permitiu interagir com o grupo desde o primeiro dia, promovendo uma adaptação gradual de ambas as partes. Esta abertura constituiu uma mais-valia, pois permitiu-me desenvolver competências fundamentais para a intervenção. Ao longo desta experiência, aprendi a confiar mais em mim, a enfrentar áreas de conteúdo em que não me sentia tão segura e a ser paciente quando as atividades não corriam como planeado.

Do grupo retirei aprendizagens valiosas: percebi a importância de respeitar o ritmo de cada criança, evitando sobrecarregá-las com tarefas; a necessidade de recorrer a atividades lúdicas e diversificadas para captar a atenção; e o valor de estratégias criativas, como a introdução de instrumentos musicais ou o uso de histórias e pistas escondidas para despertar o interesse e a curiosidade.

Uma das maiores dificuldades iniciais foi assegurar o controlo disciplinar. Para lidar com isso, recorri a estratégias simples, como manter silêncio e levantar o dedo até que todos estivessem atentos, o que se revelou eficaz.

PES II – 1.º CEB

A PES II realizou-se numa turma de 1.º ano, com crianças entre os seis e os sete anos. Tal como na experiência anterior, senti receios, sobretudo pela maior exigência deste nível e pela responsabilidade acrescida de apoiar os alunos no início do percurso escolar, fornecendo-lhes bases como a leitura, a escrita, o cálculo e a construção frásica.

A professora cooperante mostrou-se sempre disponível, fornecendo recursos, conselhos e estratégias que enriqueceram a minha prática. Um aspeto particularmente relevante que aprendi foi a necessidade de lidar com imprevistos, adaptando atividades em função do tempo ou do comportamento da turma. Compreendi também que muitos comportamentos dos alunos tinham origem em fatores externos à escola, o que contribuiu para o meu crescimento enquanto futura docente.

Apesar das dificuldades apresentadas pelo grupo, este demonstrou empenho e curiosidade. As atividades de caráter prático e lúdico foram as mais eficazes, já que iam ao encontro das suas preferências. Ainda assim, encontrei desafios relacionados com a gestão do comportamento e com o ritmo desigual de aprendizagem. Foi necessário reajustar constantemente as planificações e implementar estratégias de diferenciação pedagógica, de modo a apoiar os alunos com mais dificuldades sem deixar de estimular os que avançavam mais rapidamente.

Outro desafio foi a Educação Físico-Motora, onde identifiquei dificuldades em conteúdos como o rolamento atrás e à frente. Esta constatação levou-me a pensar em progressões mais simples e atividades de exploração motora para promover confiança e domínio por parte dos alunos.

Também tive de criar tarefas extra para os alunos que terminavam mais cedo, garantindo que todos se mantinham envolvidos e motivados. Esta experiência reforçou a importância da flexibilidade e da adaptação da prática educativa ao grupo específico com que se trabalha.

Impacto do Contexto Pós-Pandemia

É importante salientar que esta PES decorreu no pós-pandemia de COVID-19, o que teve implicações significativas. Embora as restrições mais severas já tivessem terminado, os efeitos desse período continuavam visíveis. Algumas crianças demonstravam maior necessidade de apoio afetivo e de socialização, fruto do isolamento e do ensino à distância. Havia também a preocupação de recuperar aprendizagens fragilizadas, o que exigiu maior sensibilidade no planeamento e na implementação das atividades.

Este contexto obrigou-me a estar ainda mais atenta às necessidades individuais, a valorizar a criação de ambientes educativos seguros e acolhedores e a reforçar o papel da escola como espaço de estabilidade e confiança. O pós-COVID exigiu de mim — e dos professores em geral — mais resiliência, criatividade e flexibilidade, reforçando a consciência de que o trabalho docente vai muito além da transmissão de conteúdos.

Considerações Finais

Ao longo desta jornada, adquiri ferramentas que me acompanharão no futuro: gerir conflitos, resolver imprevistos, adaptar estratégias de ensino e valorizar a individualidade de cada aluno.

Constato que os alunos do 1.º CEB continuam sujeitos a grande pressão para cumprir programas estipulados em prazos rígidos, o que nem sempre respeita o ritmo de aprendizagem de cada criança. Acredito que o professor deve adotar uma abordagem mais flexível, centrada nas necessidades reais dos alunos e promotora de aprendizagens significativas.

Em suma, a PES foi uma experiência profundamente enriquecedora. Proporcionou-me crescimento pessoal e profissional, confirmou a minha vocação para a educação e reforçou a convicção de que apoiar o desenvolvimento global das crianças é uma das maiores realizações que se pode viver enquanto docente.

Referências Bibliográficas

- Bai, P., Johnson, S., Trost, S. G., Lester, L., Nathan, A., & Christian, H. (2021). The Relationship between Physical Activity, Self-Regulation and Cognitive School Readiness in Preschool Children. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 2021, Vol. 18, Page 11797, 18(22), 11797. <https://doi.org/10.3390/IJERPH182211797>
- Barbosa, A., Whiting, S., Simmonds, P., Moreno, R. S., Mendes, R., & Breda, J. (2020). Physical Activity and Academic Achievement: An Umbrella Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 2020, Vol. 17, Page 5972, 17(16), 5972. <https://doi.org/10.3390/IJERPH17165972>
- Barbosa, H. C., & Oliveira, A. (2016). Physical Activity of Preschool Children: A Review. *Physiother Rehabil. Physical Activity of Preschool Children: A Review. Physiother Rehabil*, 1, 111. <https://doi.org/10.4172/2573-0312.1000111>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (Edição revista e atualizada, Ed.). Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Boldemann, C., Blennow, M., Dal, H., Mårtensson, F., Raustorp, A., Yuen, K., & Wester, U. (2006). Impact of preschool environment upon children's physical activity and sun exposure. *Preventive Medicine*, 42(4), 301–308. <https://doi.org/10.1016/J.YPMED.2005.12.006>
- Brown, W. H., Gooze, H. S., McIver, K. L., & Rathel, J. M. (2009). Effects of Teacher-Encouraged Physical Activity on Preschool Playgrounds. *Journal of Early Intervention*, 31(2), 126–145. <https://doi.org/10.1177/1053815109331858>
- Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E. B. H., Bienenstock, A., Chabot, G., Fuselli, P., Herrington, S., Janssen, I., Pickett, W., Power, M., Stanger, N., Sampson, M., & Tremblay, M. S. (2015). What is the Relationship between Risky Outdoor Play and Health in Children? A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 2015, Vol. 12, Pages 6423-6454, 12(6), 6423–6454. <https://doi.org/10.3390/IJERPH120606423>
- Carson, V., Hunter, S., Kuzik, N., Wiebe, S. A., Spence, J. C., Friedman, A., Tremblay, M. S., Slater, L., & Hinkley, T. (2016). Systematic review of physical activity and cognitive development in early childhood. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 19(7), 573–578. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2015.07.011>
- Carson, V., Lee, E. Y., Hewitt, L., Jennings, C., Hunter, S., Kuzik, N., Stearns, J. A., Unrau, S. P., Poitras, V. J., Gray, C., Adamo, K. B., Janssen, I., Okely, A. D., Spence, J. C., Timmons, B. W., Sampson, M., & Tremblay, M. S. (2017). Systematic review of the relationships between physical activity and health indicators in the early years (0-4 years). *BMC Public Health*, 17(5), 33–63. <https://doi.org/10.1186/S12889-017-4860-0/TABLES/9>

- Carson, V., Zhang, Z., Kuzik, N., Adamo, K. B., Predy, M., Crozier, M., Hunter, S., Ogden, N., Goldfield, G. S., & Okely, A. D. (2022). The impact of new government childcare accreditation standards on children's in-care physical activity and sedentary time. *BMC Public Health*, 22(1), 1–17. <https://doi.org/10.1186/S12889-022-12888-5/TABLES/6>
- CMVC. (2020). *Câmara Municipal de Viana do Castelo*. <http://www.cm-viana-castelo.pt/>
- Copeland, K. A., Kendeigh, C. A., Saelens, B. E., Kalkwarf, H. J., & Sherman, S. N. (2012). Physical activity in child-care centers: do teachers hold the key to the playground? *Health Education Research*, 27(1), 81–100. <https://doi.org/10.1093/HER/CYR038>
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. (2nd ed.). Edições Almedina.
- De Craemer, M., De Decker, E., De Bourdeaudhuij, I., Deforche, B., Vereecken, C., Duvinage, K., Grammatikaki, E., Iotova, V., Fernández-Alvira, J. M., Zych, K., Manios, Y., & Cardon, G. (2013). Physical activity and beverage consumption in preschoolers: Focus groups with parents and teachers. *BMC Public Health*, 13(1), 1–13. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-278/TABLES/4>
- Dias, M. (2017). *Espaços e Materiais em Creche e Jardim de Infância*. [Instituto Politécnico de Setúba: Escola Superior de Educação].
- Dowda, M., Brown, W. H., McIver, K. L., Pfeiffer, K. A., O'Neill, J. R., Addy, C. L., & Pate, R. R. (2009). Policies and characteristics of the preschool environment and physical activity of young children. *Pediatrics*, 123(2), e261. <https://doi.org/10.1542/PEDS.2008-2498>
- Garvin, T. M., Chiappone, A., Weissenburger-Moser Boyd, L., Shuell, J., Plumlee, C., & Yarocho, A. L. (2021). Effectiveness in adapting the implementation of the Early Care and Education Learning Collaboratives Project (ECELC) using real-world conditions. *Translational Behavioral Medicine*, 11(1), 56–63. <https://doi.org/https://doi.org/10.1093/tbm/ibz152>
- Gordon, E. S., Tucker, P., Burke, S. M., & Carron, A. V. (2013). Effectiveness of Physical Activity Interventions for Preschoolers: A Meta-Analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(3), 287–294. <https://doi.org/10.1080/02701367.2013.813894>
- Gubbels, J. S., Van Kann, D. H. H., & Jansen, M. W. J. (2012). Play equipment, physical activity opportunities, and children's activity levels at childcare. *Journal of Environmental and Public Health*, 2012, 1–8. <https://doi.org/10.1155/2012/326520>
- INE. (2021). *INE - Plataforma de divulgação dos Censos 2021 – Resultados Provisórios*. https://censos.ine.pt/scripts/db_censos_2021.html
- Kippe, K., Lagestad, P. A., & Moen, K. M. (2021). The role of staff in promoting physical activity in preschool. *Early Child Development and Care*, 191(5), 737–749. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1640817>

- Kippe, K. O., Fossdal, T. S., & Lagestad, P. A. (2021). An Exploration of Child-Staff Interactions That Promote Physical Activity in Pre-School. *Frontiers in Public Health*, 9. <https://doi.org/10.3389/FPUBH.2021.607012>
- Lafave, L. M. Z., Hayek, J., Webster, A. D., & McConnell, C. (2024). Creating healthy eating and active environments in early learning settings: Protocol of the CHEERS eHealth intervention study. *Frontiers in Nutrition*, 11, 1337873. <https://doi.org/https://doi.org/10.3389/fnut.2024.1337873>
- Laguía, M. J., & Vidal, C. (2008). *Rincones de actividad en la escuela infantil (0-6 años)* (1.ª). Graó.
- LaRowe, T. L., Tomayko, E. J., Meinen, A., Hoiting, J., Saxler, C., & Cullen, B. (2016). Active early: One-year policy intervention to increase physical activity among early care and education programs in Wisconsin. *BMC Public Health*, 16(1), 607. <https://doi.org/https://doi.org/10.1186/s12889-016-3271-0>
- Lindsay, A. C., Greaney, M. L., Wallington, S. F., Mesa, T., & Salas, C. F. (2017). A review of early influences on physical activity and sedentary behaviors of preschool-age children in high-income countries. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 22(3), e12182. <https://doi.org/10.1111/JSPN.12182>
- Mak, T. C. T., Chan, D. K. C., & Capio, C. M. (2021). Strategies for Teachers to Promote Physical Activity in Early Childhood Education Settings—A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 2021, Vol. 18, Page 867, 18(3), 867. <https://doi.org/10.3390/IJERPH18030867>
- 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* (J. Pedroso, Ed.). Ministério da Educação.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F., & Pereira, S. (2009). *Despertar para a ciência- atividades dos 3 aos 6 anos* (1.ª). Ministério da Educação.
- McWilliams, C., Ball, S. C., Benjamin, S. E., Hales, D., Vaughn, A., & Ward, D. S. (2009). Best-Practice Guidelines for Physical Activity at Child Care. *Pediatrics*, 124(6), 1650–1659. <https://doi.org/10.1542/PEDS.2009-0952>
- Moser, T., & Martinsen, M. T. (2022). The outdoor environment in Norwegian kindergartens and children's motor activity. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 6(2), 85–100. <https://doi.org/https://doi.org/10.7577/njcie.4821>
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças- A urgência de brincar e ser ativo* (1.ª). Contraponto Editores.
- Ng, M., Rosenberg, M., Thornton, A., Lester, L., Trost, S. G., Bai, P., & Christian, H. (2020). The Effect of Upgrades to Childcare Outdoor Spaces on Preschoolers' Physical Activity: Findings from a Natural Experiment. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 2020, Vol. 17, Page 468, 17(2), 468. <https://doi.org/10.3390/IJERPH17020468>

- O'Brien, M., Nagle, R., & Nagle, C. (2018). Preschool children's physical activity: The role of teachers and environments. *Journal of Early Childhood Research*, 16(2), 169–181. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1476718X17750225>
- Okely, A. D., Ghersi, D., Hesketh, K. D., Santos, R., Loughran, S. P., Cliff, D. P., Shilton, T., Grant, D. S., Jones, R. A., Stanley, R. M., Sherring, J., & Tremblay, M. S. (2017). A collaborative approach to adopting/adapting guidelines: The Australian 24-hour movement guidelines for the early years (birth to 5 years). *British Journal of Sports Medicine*, 51(9), 867–876. <https://doi.org/https://doi.org/10.1136/bjsports-2017-098610>
- Olive, L. S., Telford, R. M., Westrupp, E., & Telford, R. D. (2024). Physical activity intervention improves executive function and language development during early childhood: The active early learning cluster randomized controlled trial. *Child Development*, 95(2), 544–558. <https://doi.org/10.1111/CDEV.14014>
- O'Neill, J. R., Dowda, M., Benjamin Neelon, S. E., & Neelon, B. (2017). Effects of a statewide policy intervention on physical activity in preschools. *American Journal of Preventive Medicine*, 52(4), 456–463. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.amepre.2016.12.013>
- O'Neill, J. R., Dowda, M., Neelon, S. E. B., Neelon, B., & Pate, R. R. (2017). Effects of a New State Policy on Physical Activity Practices in Child Care Centers in South Carolina. *American Journal of Public Health*, 107(1), 144. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2016.303521>
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano* (12.^a). AMGH Editora LTDA.
- Pate, R. R., Hillman, C. H., Janz, K. F., Katzmarzyk, P. T., Powell, K. E., Torres, A., & Whitt-Glover, M. C. (2019). Physical Activity and Health in Children Younger than 6 Years: A Systematic Review. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 51(6), 1282–1291. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000001940>
- Pate, R. R., O'Neill, J. R., Brown, W. H., McIver, K. L., Howie, E. K., & Dowda, M. (2013). Top 10 Research Questions Related to Physical Activity in Preschool Children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(4), 448–455. <https://doi.org/10.1080/02701367.2013.844038>
- Pate, R. R., O'Neill, J. R., Brown, W. H., Pfeiffer, K. A., Dowda, M., & Addy, C. L. (2015). Prevalence of Compliance with a New Physical Activity Guideline for Preschool-Age Children. <https://Home.Liebertpub.Com/Chi>, 11(4), 415–420. <https://doi.org/10.1089/CHI.2014.0143>
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). Physical Activity Play: The Nature and Function of a Neglected Aspect of Play. *Child Development*, 69(3), 577–598. <https://doi.org/10.1111/J.1467-8624.1998.TB06226.X>
- Piaget, J. (1989). *Psicologia e Epistemologia*. Dom Quixote.
- Reilly, J. J., Coyle, J., Kelly, L., Burke, G., Grant, S., & Paton, J. Y. (2003). An Objective Method for Measurement of Sedentary Behavior in 3- to 4-Year Olds. *Obesity Research*, 11(10), 1155–1158. <https://doi.org/10.1038/OBY.2003.158>

- 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), 1273–1284. <https://doi.org/10.1007/S40279-015-0351-6/METRICS>
- Silva, I. L. da, Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar* (I. L. da Silva, Ed.). Ministério da Educação- Direção-Geral da Educação. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300003>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Tandon, P. S., Saelens, B. E., & Christakis, D. A. (2016). Active play opportunities at child care. *Pediatrics*, 135(6), e1425–e1431. <https://doi.org/https://doi.org/10.1542/peds.2015-3423>
- Till, M., Volf, K., Tristram, C., Do, S., Gelius, P., Hebestreit, A., Oberwöhrmann, S., & Messing, S. (2025). Evidence on the effectiveness of public policies for physical activity promotion in the early childcare education and care setting: A systematic review. *Child: Care, Health and Development*, 51, 70078. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/cch.70078>
- Tonge, K. L., Jones, R. A., & Okely, A. D. (2016). Correlates of children's objectively measured physical activity and sedentary behavior in early childhood education and care services: A systematic review. *Preventive Medicine*, 89, 129–139. <https://doi.org/10.1016/J.YPMED.2016.05.019>
- Tremblay, M. S., Chaput, J. P., Adamo, K. B., Aubert, S., Barnes, J. D., Choquette, L., & ... Carson, V. (2017). Canadian 24-hour movement guidelines for the early years (0–4 years): An integration of physical activity, sedentary behaviour, and sleep. *BMC Public Health*, 17, 874. <https://doi.org/https://doi.org/10.1186/s12889-017-4859-6>
- Trost, S. G. (2021). Physical activity promotion in early childhood education and care: A critical review. *Sports Medicine*, 51(3), 343–354. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s40279-020-01389-7>
- Tucker, P., Vanderloo, L. M., Burke, S. M., Irwin, J. D., & Johnson, A. M. (2015). Prevalence and influences of preschoolers' sedentary behaviors in early learning centers: A cross-sectional study. *BMC Pediatrics*, 15(1), 1–9. <https://doi.org/10.1186/S12887-015-0441-5/TABLES/2>
- Van De Kolk, I., Gerards, S. M. P. L., Harms, L. S. E., Kremers, S. P. J., Van Dinther-Erkens, A. M. H. S., Snellings, M., & Gubbels, J. S. (2020). Study Protocol for the Evaluation of “SuperFIT”, a Multicomponent Nutrition and Physical Activity Intervention Approach for Preschools and Families. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 2020, Vol. 17, Page 603, 17(2), 603. <https://doi.org/10.3390/IJERPH17020603>
- Venetsanou, F., & Kambas, A. (2010). Environmental Factors Affecting Preschoolers' Motor Development. *Early Childhood Education Journal*, 37(4), 319–327. <https://doi.org/10.1007/S10643-009-0350-Z/METRICS>
- Wallenberg, N., Lindberg, F., Thorsson, S., Jungmalm, J., Fröberg, A., Raustorp, A., & Rayner, D. (2023). The effects of warm weather on children's outdoor heat stress and physical activity in

- a preschool yard in Gothenburg, Sweden. *International Journal of Biometeorology*, 67(9), 1927–1940. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s00484-023-02551-y>
- Ward, D., Morris, E., McWilliams, C., Vaughn, A., & Mazzucca, S. (2008). *Environment and Policy Assessment and Observation (EPAO) self-report and observation tool*. University of North Carolina.
- Ward, D. S., Benjamin, S. E., Ammerman, A. S., Ball, S. C., Neelon, B. H., & Bangdiwala, S. I. (2008). Nutrition and physical activity in child care: Results from an environmental intervention. *American Journal of Preventive Medicine*, 35(4), 352–356. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2008.06.030>
- Ward, D. S., Vaughn, A., McWilliams, C., & Hales, D. (2008). Physical activity policies and practices in child care centers: The Environment and Policy Assessment and Observation instrument. *American Journal of Preventive Medicine*, 35(4), 342–349. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.amepre.2008.06.040>
- Willenberg, L. J., Ashbolt, R., Holland, D., Gibbs, L., MacDougall, C., Garrard, J., Green, J. B., & Waters, E. (2010). Increasing school playground physical activity: A mixed methods study combining environmental measures and children's perspectives. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 13(2), 210–216. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2009.02.011>
- Wood, C., Hall, K., & Larkin, D. (2020). Physical activity interventions and executive function in preschool children: A systematic review. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 23(2), 112–122. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jsams.2019.08.018>
- World Health Organization. (2019). Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age. *World Health Organization*, 4. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/325147/WHO-NMH-PND-2019.4-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y%0Ahttp://www.who.int/iris/handle/10665/311664%0Ahttps://apps.who.int/iris/handle/10665/325147>
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2, Ed.). Sage Publications.
- Zach, S., Inglis, V., & Behar, S. (2015). Physical activity and early childhood: A review of the literature. *Early Child Development and Care*, 185(2), 177–190. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/03004430.2014.909588>
- Zeng, N., Ayyub, M., Sun, H., Wen, X., Xiang, P., & Gao, Z. (2017). Effects of Physical Activity on Motor Skills and Cognitive Development in Early Childhood: A Systematic Review. *BioMed Research International*, 2017(1), 1–13. <https://doi.org/10.1155/2017/2760716>
- Zeng, X., Cai, L., Yang, W., Tan, W., Huang, W., & Chen, Y. (2022). Association between the 24-hour movement guidelines and executive function among Chinese children. *BMC Public Health*, 22(1), 1–10. <https://doi.org/10.1186/S12889-022-13420-5/TABLES/3>

Anexos

Anexo 1- Questionário à coordenadora, educadora e educadora estagiária

(PA1) JOGOS E BRINCADEIRAS DE MOVIMENTO E TEMPO DE INATIVIDADE FÍSICA

A. Tempo para jogos e brincadeiras de movimento são proporcionadas a todas as crianças:

- ☐ 45 minutos ou menos por dia
- ☐ 46-90 minutos por dia
- ☐ 91-120 minutos por dia
- ☐ Mais do que 120 minutos por dia

B. Atividades de movimento Estruturadas (liderada pelo professor/a) são proporcionadas às crianças:

- ☐ menos do que 1 vez por mês
- ☐ 2-4 vezes por mês
- ☐ 2-4 vezes por semana
- ☐ diariamente

C. O recreio ao ar livre é proporcionado a todas as crianças:

- ☐ uma vez por semana
- ☐ 2-4 vezes por semana
- ☐ 1 vez por dia
- ☐ 2 ou mais vezes por dia

D. O mal comportamento é punido com a proibição da participação nos tempos e brincadeiras de movimento:

- ☐ raramente
- ☐ algumas vezes
- ☐ nunca
- ☐ nunca e o bom comportamento é recompensado com um tempo extra para jogos e brincadeiras de movimento

E. As crianças estão sentadas (excluindo o tempo das refeições/sestas) mais do que 30 minutos consecutivos:

- ☐ uma ou mais vezes por dia
- ☐ 3-4 vezes por semana
- ☐ 1-2 por semana
- ☐ menos do que uma vez por semana ou nunca

F. O uso da televisão e vídeo consiste em:

- ☐ TV ligada 5 horas ou mais por semana
- ☐ TV ligada 3-4 horas por semana
- ☐ TV ligada 2 horas por semana ou menos
- ☐ TV raramente usada ou nunca

(PA2) ESPAÇO DE JOGO

A. Equipamentos de jogo fixo (túneis, equipamentos para baloiçar, trepar e suspender) é:

- ☐ indisponível no espaço
- ☐ apenas um tipo de equipamento disponível
- ☐ diferentes equipamentos disponíveis e que se adaptam à maioria das crianças
- ☐ ampla variedade de equipamentos disponíveis e adaptados às necessidades de todas as crianças

B. Equipamento de jogo portátil (brinquedos com rodas, bolas, arcos, fitas) consiste em:

- ☐ pouca variedade e as crianças têm que se revezar
- ☐ alguma variedade, mas as crianças têm que se revezar
- ☐ boa variedade, mas as crianças têm que se revezar
- ☐ muita variedade e todas as crianças podem usar ao mesmo tempo

C. No recreio o equipamento de jogo portátil é:

- ☐ apenas disponível em momentos/épocas especiais
- ☐ fora da vista e do alcance das crianças, onde apenas o pessoal tem acesso
- ☐ disponível a pedido das crianças
- ☐ livremente disponível para as crianças durante todo tempo

D. O espaço de recreio (exterior) inclui:

- ☐ nenhum espaço aberto para corridas ou caminho/trilho para os brinquedos com rodas
- ☐ espaço aberto para corridas muito limitado, e nenhum caminho/trilho para os brinquedos com rodas
- ☐ abundante espaço aberto para corridas, e nenhum caminho/trilho para os brinquedos com rodas
- ☐ abundante espaço aberto para corridas, e caminho/trilho para os brinquedos com rodas

E. No interior o espaço de jogo é disponível:

- ☐ apenas para brincadeiras e atividades sossegadas
- ☐ para movimentos muito limitados (saltar e rolamentos)
- ☐ para algum jogo ativo (saltar, saltitar e rolar)
- ☐ para qualquer atividade incluindo correr

SUPERVISÃO DAS CRIANÇAS NOS JOGOS E BRINCADEIRAS DE MOVIMENTO

A. Durante o tempo de jogos e brincadeiras de movimento o pessoal:

- ☐ apenas supervisiona o jogo/brincadeira (na maioria das vezes sentados ou a pé)
- ☐ por vezes incentiva as crianças a serem ativas
- ☐ por vezes incentiva as crianças a serem ativas e participa com as crianças no jogo ativo
- ☐ frequentemente incentiva as crianças a serem ativas e participa com as crianças no jogo ativo

B. O encorajamento da atividade física é visivelmente exibido nas salas de 2 aos 5 anos de idade ou nas áreas comuns:

- ☐ nenhum poster, imagens ou livros sobre atividade física são visíveis
- ☐ apenas alguns posters, imagens ou livros sobre atividade física são visíveis em algumas salas
- ☐ posters, imagens ou livros sobre atividade física são visíveis na maior parte das salas
- ☐ posters, imagens ou livros sobre atividade física são visíveis em todas as salas

FORMAÇÃO NO ÂMBITO DA ATIVIDADE FÍSICA PARA O PESSOAL, PAIS E CRIANÇAS

- A. São dadas oportunidades de formação no âmbito da atividade física ao pessoal (não incluindo a segurança no playground):

☐ raramente ou nunca
☐ menos de uma vez por ano
☐ uma vez por ano
☐ duas vezes ou mais por ano

- B. Educação Física (desenvolvimento das habilidades motoras) é proporcionado às crianças através de um programa curricular:

☐ raramente ou nunca
☐ uma vez por mês
☐ 2-3 vezes por mês
☐ uma vez por semana ou mais

- C. Educação para atividade física é oferecida aos pais (workshops, atividades, materiais levados para casa):

☐ raramente ou nunca
☐ menos do que uma vez por ano
☐ uma vez por ano
☐ duas vezes por ano ou mais

POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DE ATIVIDADE FÍSICA ESCOLAR

- A. Normas redigidas quanto à promoção da atividade física no contexto escolar (ex. no PE ou PCT) e que contemplam a maior parte dos tópicos acima referidos:

☐ não existem
☐ existem informalmente, mas não estão escritas ou adotadas
☐ existem redigidas, mas nem sempre são adotadas
☐ existem redigidas, disponíveis e adotadas